

A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

Guiomar Namó de Mello

Da Fundação Carlos Chagas e da PUC de São Paulo.

O tema "A pesquisa educacional no Brasil" é suficientemente amplo para tornar, no mínimo, ingênua qualquer tentativa de esgotá-lo em umas poucas horas. Sendo assim vou limitar-me a colocar algumas idéias que expressam meu modo de entender certos problemas relativos à pesquisa educacional entre nós. Com isto, pretendo estimular nosso debate, e contribuir para um processo de reflexão a respeito da nossa prática de pesquisadores, o qual, espero, terá se iniciado antes deste nosso encontro e se prolongará para além dele, complementado com outras informações e pontos de vista diferentes dos que adoto.

Nos últimos anos, os órgãos que financiam a pesquisa educacional têm estimulado a análise e discussão da política nessa área. Este encontro é um exemplo disso, do mesmo modo que o realizado no Nordeste no ano passado. Têm sido elaborados documentos a respeito da política de pesquisa em educação, dos quais quero destacar a insistência da comunidade de educadores quanto à:

1. pobreza dos recursos destinados à pesquisa;
2. falta de maior autonomia na definição de temas e métodos;
3. desvinculação da pesquisa da realidade sócio-educacional do país.

Análises anteriores já insistiam em problemas semelhantes. Cunha (1979) discutiu com bastante agudeza

os vieses teóricos e metodológicos da pesquisa em educação, entre os quais eu destacaria principalmente o estrangeirismo, o tecnicismo, o sistemismo e o idealismo. Como os próprios termos sugerem, esse autor criticava então a dependência em relação a enfoques e metodologias desenvolvidos em centros mais avançados e importados sem um questionamento mais severo de suas bases filosóficas e políticas. O tecnicismo e sua versão mais avançada, o sistemismo, estariam entre importações desse tipo.

Tais vieses condicionaram um modo determinado de entender o objeto da pesquisa educacional: reduzindo-o a seus aspectos estritamente técnico-operativos e/ou definindo as relações entre o processo educativo e a sociedade em termos de sistemas e subsistemas harmônicos. Por outro lado, o idealismo responde pela tendência sempre presente nos meios educacionais de discursar sobre a melhor educação criticando a existente, sem objetivar alternativas reais de transformação desta última.

Joly Gouveia, já em 1971 e 1976, realizou levantamentos de estudos na área de educação nos quais apontava para a oscilação temática existente na área, com predominância de um ou outro tema sem uma linha teórica ou metodológica que fundamentasse a tônica privilegiada em diferentes períodos (Gouveia, 1971 e 1976).

Uma reconstituição bastante rápida e esquemática do desenvolvimento da pesquisa educacional entre nós mostraria que, em seu início, ela foi fortemente marcada, nas décadas de 40 e 50, pela psicométrie. Grande atenção se dedicou à mensuração dos processos psicológicos envolvidos no ensino-aprendizagem, especialmente ao desenvolvimento de medidas no rendimento escolar. Fundado em fins da década de 30, o INEP, então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, possuía um ativo serviço de psicologia aplicada que trabalhava em testes de inteligência, de aptidões e de escolaridade.

A partir de meados da década de 50 foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional. (Estou mencionando principalmente essas instituições porque até esse período as universidades tinham pouca expressão na área da pesquisa educacional.) Com a criação do CBPE e dos CRPE que funcionavam em algumas capitais, e que se organizaram por iniciativa de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, a ênfase nos estudos psicológicos foi substituída pela preocupação com estudos sociológicos. Passou a fazer parte do universo das pesquisas, principalmente a questão da organização social da escola e das relações entre educação e sociedade de um modo geral, inclusive tomando como objeto os sistemas de ensino dos vários graus em suas articulações com as demandas do desenvolvimento.

Em meados da década de 60, com a reordenação sócio-política que o país viveu a partir de 64, mais uma vez muda a tônica da pesquisa educacional e os estudos de cunho sociológico passam a ser substituídos principalmente pelos estudos de tipo econômico inspirados direta ou indiretamente na teoria do capital humano. Temas como a Educação e Investimento, Custos da Educação, e as relações entre mercado de trabalho e formação profissional são os privilegiados nesse período até por volta de 70/71 quando de novo começaram a aparecer os estudos psicopedagógicos.

Desta vez os trabalhos desse último tipo não mais se revestem da preocupação psicométrica da década de 40/50 mas principalmente de uma preocupação técnica. É o momento dos estudos sobre currículos, programas, estratégias de ensino e avaliação. Finalmente, essa orientação psicopedagógica mais recentemente tem recebido muitas críticas, e começaram a aparecer estudos mais amplos a respeito da política educacional, e das articulações entre educação e sociedade.

Volúvel tematicamente e enviesada metodologicamente, a pesquisa educacional tem se mostrado incapaz de contribuir de modo efetivo para uma real transformação da nossa educação e, conseqüentemente, da realidade social com a qual essa educação interage. Entre as causas mais próximas dessa situação têm sido apontados o modismo, o academicismo dos que fazem pesquisas, e o descompromisso do pesquisador com as questões sociais e políticas. Como seus determinantes mais remotos, coloca-se a situação econômica do país e o próprio sistema dominante de relações sociais que faz com que apenas uma elite muito pequena seja detentora dos graus mais avançados de conhecimento no seio do qual a pesquisa educacional é produzida. Concordo com todas as críticas que são dirigidas à pesquisa educacional entre

nós. Queria entretanto, completá-las com explicações que dizem mais de perto à nossa prática de profissionais da educação. Entre as causas mais próximas e os determinantes mais gerais, falta a meu ver um nível intermediário de explicação que considero importante captar se quisermos transformar essa prática.

Suponho que a modificação dos determinantes estruturais das falhas de nossa pesquisa educacional dependem de forças e processos muito mais profundos, amplos e diversificados que aqueles envolvidos na própria pesquisa. Por outro lado, uma ação a nível das suas causas próximas, como por exemplo a denúncia da cooptação que é feita através dos financiamentos da pesquisa me parece pouco eficaz se não apontarmos alternativas para enfrentar essa cooptação. É possível que, nesse nível intermediário de explicações, possamos conseguir elementos para uma ação transformadora da forma e do conteúdo da nossa pesquisa, e é nele que eu gostaria de transitar um pouco.

Desde já quero deixar claro que meu trânsito não é um passeio livre e descomprometido e sim um percurso orientado: poderia descrevê-lo como uma tentativa de descobrir as mediações pelas quais nosso contexto histórico e social determina que produzamos este tipo de pesquisa que estamos criticando. O que orienta essa minha tentativa é o desejo de obter respostas a duas indagações que considero fundamentais:

1. Que tipo de contribuições a educação tem a dar para transformar nossa sociedade numa sociedade menos opressora da maioria do nosso povo e mais justa na distribuição dos benefícios produzidos pelo trabalho da maioria?

2. Quais as condições, os limites e as possibilidades de uma pesquisa educacional comprometida com essa transformação da educação e da realidade social?

Se procuro explicitar essa orientação é porque não quero cometer aqui hoje, refletindo a respeito da pesquisa, um equívoco que freqüentemente é cometido na própria pesquisa, ou seja, o de supor ou de querer fazer supor que seja possível um conhecimento livre, descomprometido e neutro a respeito dos fatos humanos. Vou tentar então discutir um pouco o que eu estou conceituando como esse nível intermediário de explicação e que considero também como uma hipótese de trabalho.

Parece-me que o modismo e a facilidade de cooptação que caracterizam a escolha dos temas e os enfoques de nossa pesquisa em educação e que, em última instância, são determinados pelas condições históricas e estruturais da sociedade brasileira, realizam-se pela mediação de dois movimentos que são mutuamente associados e que só didaticamente poderiam ser separados. Vou chamar provocativamente esses dois movimentos de POBREZA TEÓRICA e INCONSEQUÊNCIA METODOLÓGICA.

A respeito da pobreza teórica acho que poderíamos dizer que a volubilidade, o estrangeirismo e o modismo temático da pesquisa educacional decorrem principalmente da inexistência de esquemas teóricos interpretativos consistentes a respeito da natureza do seu objeto ou seja da natureza da própria educação. Em su-

ma, poderia ser expressa da seguinte maneira: a pesquisa educacional, os pesquisadores, ou os educadores que fazem a pesquisa, não dispõem ainda de um modelo interpretativo, de um modelo teórico que dê conta da educação, que é, em princípio, o próprio objeto da pesquisa.

Na falta desse quadro teórico que permitiria compreender a especificidade da educação sem abrir mão da sua complexidade, a pesquisa nessa área adota modelos da psicologia, da sociologia ou da economia. O preço que em geral pagamos por isso é o de reduzir a educação a apenas uma das dimensões que a constituem.

A questão do tema tornar-se-ia secundária se considerássemos o seguinte fato: uma teoria abrangente permitiria integrar temas educacionais os mais diversificados numa visão de conjunto. Se a educação é uma prática social complexa, se nela o individual e o social, o teórico e o prático, o investimento e o consumo, a transmissão e a renovação, a estrutura e o imaginário não podem ser separados, tudo em educação é, em princípio, relevante. E seria de fato relevante, caso a análise dos dados obtidos por meio da investigação de temas específicos pudesse ser articulada numa visão teórica e sintética do fenômeno educacional. É dessa última portanto que somos pobres e é isso, a meu ver, que nos leva a importar de outras ciências e de outros contextos sociais modelos teóricos que integrem nossas análises.

Foi assim com a teoria do capital humano e, mais recentemente ainda, com a teoria da violência simbólica. Tem sido assim com o behaviorismo e o não-diretívismo da área da psicologia, bem como com a teoria da privação cultural na psicopedagogia. Citemos outros exemplos. A partir da década de 70 multiplicaram-se os estudos de tipo psicopedagógico que se dirigiam às questões sobre novas metodologias, avaliação, organização curricular e estratégias instrucionais. Por outro lado, até meados dessa década, a pesquisa educacional pouco atenção dedicou aos estudos sobre a política educacional mais ampla ou sobre a organização social da escola. Esse privilégio temático não foi contingente. Decorreu das prioridades do MEC para a Educação que, em última instância, influenciaram as fontes proponentes financiadoras de pesquisa. Tais prioridades enquadraram-se, por seu lado, nas estratégias de desenvolvimento adotado no país e no modelo econômico concentrador da renda.

Todavia não é possível chegar à análise e ao questionamento da política educacional estudando questões psicopedagógicas. Ao contrário, supô-las separadas indica sérias dificuldades em se abordar a educação em sua totalidade. A avaliação e o currículo são componentes aparentemente apenas técnicos de uma estratégia educacional antes de tudo política. Se o MEC incentivava esse tipo de estudos, o que faltou aos educadores foi a possibilidade de fazê-los de acordo com uma teoria mais abrangente do que as expectativas meramente técnicas que motivaram o MEC. Restava saber como articular as duas dimensões ou seja a técnica e a política. E para isso é preciso um quadro teórico que as inclua e que ponha em evidência suas relações recíprocas. Este, entretanto, ainda está por ser feito.

Por outro lado, as relações entre educação e sociedade em realidades como a nossa estão a merecer redefinições segundo novos esquemas interpretativos. De um

ponto de vista estritamente sociológico e econômico, a educação tem sido analisada como variável apenas dependente dos determinantes estruturais mais amplos. Isso nos tem levado a perceber com clareza o papel reprodutivo das relações sociais. Nessa perspectiva, os estudos psicopedagógicos são considerados irrelevantes, bem como aqueles que se preocupam com o processo de funcionamento interno das instituições educacionais.

Muitas pesquisas que pretendem produzir um conhecimento mais abrangente sobre as relações da educação com o todo do social desconsideram ou abdicam das micro-condições sob as quais ela se efetua, como se a escola ou outras agências educacionais não constituíssem parte integrante e inseparável daquele todo que se quer conhecer.

Novamente, o que nos falta são categorias teóricas que dêem conta da complexidade concreta do nosso fenômeno e que nos permitam tomar como único bloco de problemas tanto as condições sociais que determinam o acesso, a permanência, e a exclusão nas instituições educacionais, como os mecanismos internos pelos quais esse acesso, permanência e exclusão se concretizam. Em resumo, diria que a dificuldade em elaborar modelos teóricos que articulem as muitas dimensões constituintes da totalidade da educação determinou que ela se reduzisse, ou ao atacado com o sociologismo e o economicismo, ou ao varejo, com o psicologismo, o tecnicismo e o psicopedagogismo.

Tudo o que acabei de dizer pode, na realidade, ser resumido no seguinte: a superação das falhas da pesquisa educacional depende de conseguirmos entender claramente a natureza da própria educação, e seu papel, potencial e limites na transformação social da sociedade brasileira hoje. É nesse ponto que se torna importante discutir o que chamei de inconsistência metodológica.

Quando afirmo que inexistem modelos teóricos que informem a pesquisa em educação, isto não significa que as pesquisas se realizem sem respaldo em alguma teoria. Ao contrário, essa teoria sempre existe, pois sem ela seria impossível chegar a propor qualquer pesquisa. Neste sentido é bom lembrar, com Limoeiro Cardoso (1977), que os dados nunca nos são dados, são respostas a perguntas previamente feitas. Para fazer as perguntas, temos que ter clareza a respeito do que queremos e, mais, temos que ter respostas que adiantamos e que são nossas hipóteses. O que falta é um modelo teórico consistente, explicitado e assumido enquanto tal. Daí que grande parte de nossas pesquisas se realizam segundo pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais, às vezes, nem mesmo o pesquisador tem consciência.

Para superar essa inconseqüência metodológica, não podemos escapar de um questionamento sério a respeito de quais concepções de educação inspiram nossa prática de pesquisa, o que implica em entender um pouco os modelos metodológicos dominantes nas ciências humanas. Em outro trabalho, tive oportunidade de discutir melhor este aspecto, cuja elaboração exige maior grau de abstração do que o que estamos adotando aqui. (Mellid, 1982). Vou tentar entretanto apresentar, muito resumidamente, alguns pontos. Espero que tal esforço de abstração seja útil para uma reflexão crítica da nossa

prática de pesquisa.

Em toda tentativa de apreensão da realidade social é impossível separar *o conhecimento do objeto da intenção prática que temos em relação a esse objeto*. São dois momentos de um mesmo processo pelo qual nos apropriamos do mundo humano.

A dicotomia entre esses dois momentos, a princípio indissociáveis, ocorreu nas ciências sociais em virtude da transposição mecânica, para estas últimas, dos métodos científicos originalmente construídos para investigar a natureza física. Entendeu-se então que, para satisfazer aos postulados científicos, os estudos sobre o homem deveriam tomar os fatos, tal como eram tomados nas ciências exatas, isto é, como coisas.

Tanto a subjetividade do sujeito investigador como a dos sujeitos investigados foram isoladas do processo de conhecimento. Passaram a ser vistas como coisas e, por isso, as representações e símbolos dos sujeitos envolvidos nos fatos estudados constituiriam apenas reflexos das situações ou ações objetivamente observáveis.

Dentro desse modelo objetivista, que inspira a maior parte de nossa pesquisa, as "coisas" humanas a serem estudadas são dados existentes em si mesmos, independentemente da consciência de sua existência, tanto por parte de quem os investiga, como por parte dos agentes tomados como objeto da investigação. O conhecimento deve ser neutro, passivo e contemplativo porque resulta duma descrição fiel das "coisas" tais quais são.

As limitações apontadas ao modelo objetivista do conhecimento, e seus correspondentes na educação, têm levado muitos pesquisadores a contrapor este modelo a uma postura teórica e metodológica radicalmente oposta. Nesse caso, o conhecimento é entendido como pura atividade da consciência do sujeito. Ao objeto, nega-se qualquer estatuto de existência real. Se no objetivismo o objeto existe independente da consciência, aqui ele nada mais é que a construção objetiva do ser cognoscente.

Dentro desse modelo que, simplificada, podemos chamar de subjetivista ou idealista, não existe preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ele é sempre parcial porque produzido de um ponto de vista determinado. Mas um ponto de vista determinado não por fatores objetivos que atuam sobre o sujeito investigador e sim por seus valores e experiências pessoais.

Por caminhos opostos, portanto, um e outro modelo resultam na fragmentação da realidade e da representação dessa realidade. O primeiro, por supor a realidade impossível de ser captada dentro do rigor analítico-descritivo exigido; o segundo, por supô-la inteiramente dependente da consciência que a pensa. Se o primeiro é parcial, porque referente apenas a uma dimensão específica do real, o segundo o é por ser comprometido com um modo pessoal e subjetivo de organizar esse real.

Evidencia-se então a necessidade de incorporar os dois modelos rapidamente esboçados numa síntese que redundaria de natureza diferente daquela que cada um deles possui, se tomado isoladamente. Essa síntese deveria reter o primado do mundo objetivo, regulado por leis que lhe são próprias e independem da consciência do investigador, mas ao mesmo tempo deveria ter espaço

para a subjetividade humana. O que significa admitir que o conhecimento é algo mais do que o reflexo fiel desse mundo tal como é imediatamente representado em nosso pensamento, por meio dos sentidos. Por outro lado, a verdadeira apreensão do real só se consuma quando o que é visto "a olho nu" integra-se numa totalidade que determina as leis internas que atuam na parte examinada, e que com ela se articula em influência recíproca. Para isso, é preciso que o pensamento "trabalhe" o que observa e vá além do observado, concretizando-o por abstrações. Ou seja, empregando categorias teóricas que são produtos da consciência, mas não dom sobrenatural, porque as abstrações que o pensamento constrói só são válidas se partirem do movimento existente de fato na realidade.

Nessa alternativa, todo conhecimento seria também comprometido com um ponto de vista determinado, não um ponto de vista apenas subjetivo e sim um ponto de vista que decorre da posição do investigador numa estrutura social, política e econômica. A objetividade se redefine, não é entendida como a exatidão da descrição ou da previsão, e sim como adequação do conhecimento a uma ação prática sobre o mundo social. Objeto, teoricamente, é aquilo que corresponde ao objeto em termos práticos. Do mesmo modo que o verdadeiro conhecimento da pedra se efetua plenamente na construção do machado, o conhecimento da realidade social se consuma na atividade de fazer dela o "machado" que se quer, de acordo com o ponto de vista determinado pela posição que o sujeito investigador ocupa, ou assume como seu, na totalidade de uma formação social que é histórica.

Dessas colocações decorrem pelo menos duas consequências relevantes para a prática da pesquisa:

- 1) mesmo considerando os mecanismos de poder e de pressão das agências financiadoras, o pesquisador pode, em qualquer tema, procurar entender e assumir seu ponto de vista com objetividade e optar a partir de quais interesses faz a pesquisa.
- 2) isso implica em entender a educação tal qual é e tal qual a dinâmica e a contradição nela *de fato* existentes permitem transformá-la e desenvolvê-la.

Se isto for sustentável, pode ser a forma de atuar dentro da contradição existente e de deixar de fazer pesquisa de modo ingênuo, objetivista ou idealista. Se as prioridades políticas dos órgãos financiadores determinam temáticas, o arsenal teórico e metodológico do pesquisador para abordar essa temática é, portanto, de suma importância.

Aqui, entretanto, coloca-se uma pergunta intrigante. Vocês poderiam me objetar o seguinte: fazemos pesquisa para saber o que é a educação; como é que devemos ter como pré-requisito da pesquisa uma concepção de educação? O que seria essa concepção? Um conjunto de pressupostos com os quais abordamos a realidade, ou alguma coisa que construímos a partir da pesquisa? Talvez este seja o problema mais importante para nós, porque normalmente tendemos a imaginar que é fazendo pesquisa que conhecemos o real. Provocativamente, vou colocar as coisas em termos exatamente opostos: só co-

nhecemos de fato o real se, antes de fazer a pesquisa, tivermos a respeito dele uma teoria relativamente clara.

Quando digo uma teoria, não estou querendo dizer um conjunto de idéias desligadas da realidade, quero dizer categorias teóricas que sejam de fato aderentes à realidade do nosso objeto, pois são elas que permitem que adiantemos respostas a nossas perguntas. Neste sentido, cada hipótese é, na realidade, uma aposta, muito mais do que uma hipótese no sentido científico asséptico dos manuais de metodologia. De modo que antes de nós termos uma visão clara do que é educação, dificilmente conseguiremos ter um arsenal teórico que nos permita sobreviver enquanto pesquisadores às pressões institucionais, políticas, financiadoras, relativas a prioridades, temas, enfoques e métodos.

Só percebo a possibilidade dessa nossa sobrevivência, se dispusermos desse arsenal teórico e metodológico que nos permita navegar nas contradições sem nelas nos afogarmos, e sem ficar à espera das brechas, pois isso nos relegaria à situação de dependentes da eventual incompetência do poder dominante, o que não me parece seja correto, pois o poder é em geral muito competente.

Qual seria, então, nossa proposta em termos de que visão de educação temos, de como entendemos essa educação na sociedade brasileira hoje, a qual poderia orientar nossa atividade de pesquisa? Creio que é aqui que o nosso debate deveria começar. Vou adiantar algumas coisas rapidamente para abrir esse debate.

Difícilmente podemos ter uma teoria da educação sem termos uma teoria da totalidade do social e sem entendermos o papel que ela desempenha neste social. Isso é relativamente óbvio. Acontece, porém, que em nossa maneira de ver a educação ou tendemos a cometer o erro da reprodução, de só percebermos o lado reprodutivo da escola, ou tendemos a absolutizar o seu lado transformador e, em geral, a discutir muito mais a educação ideal, ou a educação que queremos, do que a educação que de fato temos. E neste último caso, na maioria das vezes, nossos debates não deixam claro como é que fazemos a travessia daquilo que temos para aquilo que queremos. Não é que o sonho, o imaginário e o desejo sejam proibidos. Ao contrário, acho que eles são muito importantes. Mas, como diz Caetano Veloso, "a gente não sabe o lugar certo de colocar o desejo", e é importante tentar descobrir onde vamos colocá-lo, para que possamos sonhar com a educação que queremos, sem trocar a realidade da que de fato temos por essa que queremos. Pois assim jamais chegaremos lá, não conseguiremos vislumbrar a travessia de uma para outra.

Neste sentido, a hipótese que eu levantaria para nossa discussão é a de que a educação, especialmente a escola nas condições da sociedade brasileira hoje, tem um papel importante, específico, mas não determinante ou, pelo menos, não definidor de uma transformação social, principalmente de uma transformação social radical. Acho que os educadores talvez estejam correndo o risco de fazer um discurso ou de adotar uma visão idealista, atribuindo à escola, e à educação de um modo geral, um papel direto de formação da consciência crítica ou da consciência revolucionária, como se não existissem outras instâncias muito mais legítimas do social, principalmente no trabalho e nos partidos, que se encarrega-

riam da formação dessa consciência.

Começamos a atribuir à escola um papel que, se ela assumir, negará a si mesma. Este é um erro ou um desvio idealista que cometeremos se continuarmos sempre pensando em termos ideais a respeito desta escola e desta educação. Além disso, na medida em que o discurso idealista nos levar a olhar para-a frente, no horizonte, esquecendo onde estão os nossos pés, acabaremos por relegar a um segundo plano os processos imediatos de ensinar a ler e a escrever, de ensinar competente e corretamente, de transmitir bem o conteúdo do saber escolar. E esqueceremos que milhares e milhares de professores e milhões e milhões de alunos estão envolvidos nesta situação escolar hoje. Ignoramos essa realidade, quando voltamos totalmente os nossos olhos para uma escola ideal ou para uma escola totalmente crítica, ou para uma educação (como gostamos de chamar) revolucionária. Deixamos a visão da escola como estritamente reprodutora, para passar à que confunde a escola com partido revolucionário...

A escola nada mais é do que isso que ela diz que é: transmissora de conhecimentos que são conhecimentos produzidos no âmbito de uma classe dominante mas que nós podemos presumir úteis também aos dominados: ensinar a ler, escrever e contar é importante. Dar um mínimo de condições de cidadania é muito importante. E talvez seja isso que humilde e modestamente podemos fazer, mas isso teremos que fazer com competência, e comprometidos com os interesses da maioria.

Se pensarmos a realidade enquanto tal, veremos que, de um lado temos enorme carência no atendimento escolar e, de outro, temos uma educação totalmente distorcida, onde muitos professores sequer dominam a leitura e a escrita, como é o caso dos professores leigos do Nordeste rural. E aí estamos atribuindo à escola, que mal sabe ensinar a ler e escrever, o papel de, por exemplo, inverter as relações de produção. Ora, ela não tem o poder para isso. Se uma região está passando por certas transformações econômicas e sociais que estão estritamente ligadas à lógica e aos interesses do capital, não é a escola que vai mudar a direção dessas relações. Ou desfazemos completamente essa ilusão, ou ficaremos sempre lamentando que essa escola não presta. E não presta, não é porque ela é incompetente para ensinar a ler e escrever, mas porque não muda a direção das relações de produção! Em resumo, estamos cobrando dela algo que ela não pode fazer, e deixando de cobrar aquilo que ela tem obrigação de fazer.

Essas colocações evidentemente teriam que ser mais debatidas, mas creio que poderiam ajudar-nos a delinear um pouco os limites e as possibilidades reais, neste momento, da pesquisa educacional. Por que? Porque, a meu ver, é dessa perspectiva sintética que tentei esboçar — a apreensão correta do real — que depende o embasamento de uma pesquisa transformadora. Isso porque entender a educação num determinado momento histórico implica não apenas em apropriar-se daquilo que ela é objetivamente, mas daquilo que está sendo e que virá a ser a partir do que é. Nesse modelo, o movimento acontece não porque seja construído na esfera do pensamento, mas porque existe na própria realidade. E o pensamento correto é aquele que consegue

expressar esse movimento real.

Em resumo, conhecer alguma coisa significa captar sua estrutura e, portanto, é importante saber o que é essa educação nessa sociedade de hoje, quem a produz, a favor de quem a produz e contra quem a produz. É importante apreender sua dinâmica, ou seja, de onde ela vem e para onde ela vai, pode ir e deve ir. Mas este de onde vem e para onde vai, este movimento, este vir-a-ser, este devir, há que ser alguma coisa apreendida no seu ser real, e não apenas na idéia que dela fazemos. Caso contrário, insisto uma vez mais, estaremos sempre discursando e pesquisando sobre um dever ser que nada tem a ver com o ser real e portanto, não estaremos de fato modificando a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, Luiz Antônio. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Brasília, CAPES, 1979.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (1): 1-48, jul. 1971.
- A pesquisa sobre educação no Brasil; de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (19): 75-80 dez. 1976
- LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. *La construcción de conocimientos; cuestiones de teoría y de método*. México, Ed. ERA, 1977.
- MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa em educação; questões teóricas e questões de método. In: GATTI, Bernardete A. (org.) Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional; conhecimento e realidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (40): 3-14, fev. 1982.

Trabalho apresentado no Seminário "Estatística e Pesquisa Educacional, promovido pelo INEP, Brasília, 18-20 de abril de 1983.

ESTATÍSTICA E PESQUISA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Carmen Barroso

Da Fundação Carlos Chagas

Analistas da pesquisa educacional no Brasil afirmam que teríamos passado de uma época em que predominava a estocastofilia à outra em que o sentimento dominante é a estocastofobia. Do fetichismo dos números teríamos passado à aversão ao processamento de dados. Predominam atualmente as insafistações com o uso inadequado da estatística e apontar-lhe as deficiências seria apenas "chover no molhado" e agradar ouvidos "qualitativistas".

Mais do que fortalecer uma posição, parece-me útil, nesta ocasião, explorar as possibilidades de intercâmbio e aprofundamento das convergências de interesses e preocupações. Por isso, vou levantar dois pontos para debate, extraídos da minha experiência de estocastófila militante, que possivelmente já cometeu todos os principais pecados estatísticos.

O primeiro ponto que eu gostaria de levantar para discussão é que os modelos estatísticos são, em geral, excessivamente simples para a complexidade da realidade estudada. As técnicas estatísticas de uso corrente referem-se, na maioria das vezes, à combinação *linear* de um número *reduzido* de variáveis (evidentemente medidas

em escalas, *no mínimo* intervalares) e estudadas numa amostra selecionada *aleatoriamente* a partir de uma população onde, é claro, essas variáveis não só têm distribuição *normal*, mas... Nem é preciso continuar com a enumeração dos pressupostos que tornam os modelos estatísticos tão elegantes porém tão afastados das questões que o investigador procura estudar, e que causam exasperação ao neófito.

Evidentemente, nem tudo na estatística se reduz ao modelo multilinear, e aí estão os não-paramétricos, os bayesianos e outros de menos IBOPE, desenvolvendo sistemas analítico-formais que se aproximem mais do contexto de desenvolvimento das afirmações empíricas do discurso substantivo. Stevens¹ (1968) até já se referiu a uma "explosão estatística" que afoga os pesquisadores num dilúvio de novos modelos. Contra esse risco ele recomenda a âncora da teoria da medida que,

¹ STEVENS, S.S. 1968. Measurement, Statistics and the Schemapiric View in *Science* 161, 849-856.