
PESQUISA EDUCACIONAL EM CRISE:

ONTEM, HOJE - QUE CAMINHO TOMAR?

OYARA PETERSEN ESTEVES

Da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

O trabalho focaliza vários aspectos da "crise" com que hoje se depára a pesquisa educacional, salientando a falta de um critério, específico à educação, na escolha de problemas para estudo, a inadequação da metodologia empregada com maior frequência e a natureza fragmentada, inutilidade mesmo, dos resultados apresentados e das sugestões formuladas. Historicamente falando, chegamos a esse estado de coisas pelo desejo ambicioso, ainda que sem base real, de fazer da educação uma "ciência positiva", apenas esquecendo de que nada é "positivo" nas vivências humanas — a não ser o fato de que é através delas que cada um de nós constrói e transforma sua experiência enquanto transforma, também, a própria realidade social que é onde começa e onde termina a aprendizagem humana. Nove questões são colocadas através de perguntas e respostas, sendo que a última considera o re-direcionamento da pesquisa em educação oferecendo uma série de proposições.

A exposição tem um caráter ao mesmo tempo informativo e didático, pois visa a engajar o leitor num processo dialógico ou dialético de conhecer, fazendo um convite à reflexão crítica que hoje, mais do que nunca, se torna imprescindível à pesquisa no contexto da educação brasileira.

SUMMARY

The essay addresses the present-day "crisis" in educational research and points out the absence of a criterion, specific to education, for the selection of problems to be studied, the inappropriate methodology more frequently employed and the fragmented, often useless, nature of the reported findings and recommendations. Historically speaking, we got to this point out of an ambitious hope, yet unrealistic, to make of education a "positive science", only forgetting that in human affairs nothing is "positive" — except for the fact that it is through life-as-experienced that each of us constructs and transforms our own experiences, thus also transforming the social reality we all share and where all human learning begins and ends. Nine themes are discussed through questions and answers; the last question speaks to the re-orientation of educational research by making a series of propositions.

The essay is informative in style but embodies a pedagogical feature as well, for it intends to involve the reader in a dialogical or dialectical learning process; it makes an invitation to critical thinking, which is a necessary posture for one to take toward research, today more than ever, in the context of Brazilian education.

- Por favor, como devo fazer para sair daqui? (perguntou Alice ao Gato)
- Depende muito de onde você quer ir.
- Onde, não tem importância.
- Então não tem importância o caminho que você tomar, respondeu o Gato.

Alice no País das Maravilhas

Num livro antigo — escrito muito antes de se falar em pesquisa educacional e em tecnologia, muito antes de se falar em ciência e em psicologia, muito antes da era cristã, e antes mesmo da nossa civilização Ocidental, que se chama TALMUD e contém o texto da lei civil e canônica do povo judaico — encontra-se o seguinte aforisma: “Nós não vemos as coisas / como elas são / — nós vemos as coisas / como nós somos.”

Curiosamente, é num livro da atualidade e de publicação recente (1977-a) — escrito por um renomado economista inglês, Schumacher, mas que viveu muitos anos na Índia e foi bastante influenciado pela cultura do Oriente — que vamos encontrar talvez a mais eloqüente ilustração do aforisma judaico. A obra a que me refiro intitula-se, em inglês, *A guide for the perplexed*, cuja tradução literal seria “Um guia para o perplexo.

A título de anedota, Schumacher relata a conversa entre dois padres que eram amigos e tinham um problema idêntico. Buscavam harmonizar seus deveres e conduta religiosa com prazeres um tanto ou quanto mundanos, pois ambos tinham o hábito de fumar e o faziam abertamente, mesmo enquanto cumpriam suas obrigações sacerdotais. Inseguros sobre como resolver a dificuldade que os afligia — fumar ou não fumar, em público e na hora do expediente — chegaram à conclusão de que a solução definitiva desse problema deveria vir de Roma. Para tanto, concordaram em escrever ao Sumo Pontífice. Duas cartas foram enviadas ao Papa, cada uma explicando a situação e pedindo aconselhamento.

Algum tempo decorreu até que os amigos tivessem um novo encontro, cada qual mais curioso por saber a resposta que o outro teria recebido de Roma. O desapontamento inicial foi a aparente incoerência do Santo Mestre, pois havia permitido que um sacerdote continuasse fumando, mas recusava o mesmo direito ao outro. Nesse momento, o interesse de ambos se voltou para o teor das mensagens.

Indaga um: — Que disse você ao Papa? — Responde o outro: — Perguntei se eu podia *fumar enquanto rezo*, e Sua Santidade disse que *não*, que eu não devia e não podia. — Continua o diálogo: — E você, que pergunta fez? Explica então o amigo: — Pois eu perguntei se podia *rezar enquanto fumo* e o Santo Padre disse que *sim*, que eu podia e devia rezar sempre.

Esta estória pode ser considerada uma anedota ou pode parecer um jogo de palavras, mas tem um alcance muito maior. Como acontece às vezes com anedotas, a estória tem valor heurístico pelo ensinamento que contém.

O mesmo ocorre com o aforisma judaico a que me referi anteriormente. Em ambos os casos, a mensagem é simples e expressa a mesma convicção, que pode ser as-

sim resum. Já: o elemento mais importante no relacionamento das pessoas, tanto entre si como com o mundo que as cerca, é precisamente aquilo que não se vê, o fenômeno que o observador não registra porque permanece escondido e que, quando visível, pode mesmo estar disfarçado: a *intencionalidade*. É a intencionalidade do comportamento humano que tem maior importância, aquilo que a própria pessoa vê e sabe, mas nem sempre coincide com aquilo que os outros vêem e pensam que sabem.

Para aqueles dentre nós que aceitam e reconhecem, e certamente já constataram em sua própria experiência, a presença do elemento invisível nos contatos que temos com a vida; para aqueles que não escondem e não se atemorizam com a dimensão pessoal e única que caracteriza o comportamento do indivíduo como ser humano — para todos nós que defendemos esse ponto de vista — a pesquisa educacional, assim como tem sido desenvolvida, deixa muito a desejar, tanto na sua parte metodológica quanto no que diz respeito aos pressupostos filosóficos sobre os quais repousa.

Cumpra uma advertência — a posição que defendo não é das mais populares nos círculos educacionais, pelo menos não nos Estados Unidos, onde adquiri grande parte da minha experiência de ensino universitário. De qualquer forma, os métodos mais freqüentemente usados e os pressupostos filosóficos que determinam a utilização desses métodos, a meu ver, impõem sérias limitações à pesquisa educacional.

Há que reconhecer a existência de muitos outros fatores que restringem o desenvolvimento da pesquisa em educação no contexto universitário. A influência desses fatores, situações ou circunstâncias, é negativa e deve ser minimizada. Refiro-me, em particular, por exemplo, à disponibilidade de verbas orçamentárias; à disponibilidade de locais de trabalho adequados ao desempenho do pesquisador, bem como sua disponibilidade de tempo durante o expediente de trabalho, permitindo reunir o maior número possível de profissionais interessados em se engajar na pesquisa em educação. Todas essas variáveis são importantes, em certos casos indispensáveis mesmo, para incentivar e desenvolver a pesquisa em educação.

Entretanto, no momento, minha atenção não está voltada para o que eu identificaria como condições *externas*, que são aquelas que promovem ou retardam, tornam possível ou obstruem a pesquisa educacional. Meu interesse focaliza outros aspectos que poderíamos chamar de condições *internas*, pois dizem respeito à seleção dos problemas que constituem objeto de pesquisa, à metodologia adotada, à qualidade e utilização dos resultados.

A rigor, são as condições internas que, de fato, mais empobrecem e limitam a produtividade da pesquisa em educação. A título de ilustração, prevalece entre os leigos — e até mesmo nos meios acadêmicos — a noção de que a atividade de pesquisa é privilégio de equipes especializadas, que articulam a disponibilidade de verbas e têm acesso a sofisticados modelos estatísticos e tecnológicos para a obtenção de dados, análise e interpretação dos resultados. Na verdade, existe uma literatura exaustiva que focaliza a pesquisa com menos sofisticação porém no seu contexto próprio: a complexidade da sala de aula como laboratório de estudo, relacionando o processo en-

sino-aprendizagem à interação aluno-professor, e dando prioridade aos aspectos de desenvolvimento humano acima de qualquer outro objetivo educacional (Wilson, 1978; Evans, 1978; McAleese e Hamilton, 1978).

Assim, os próprios professores estariam em posição privilegiada para conduzir ou, pelo menos, para participar de projetos de pesquisa, uma vez que são eles que sentem, conhecem ou, pelo menos, estão em posição de perceber os fenômenos/problemas a serem estudados; e porque é através deles, professores e educadores, que a pesquisa poderá fazer a sua maior contribuição à educação.

Para manter em foco a abordagem dos pontos que considero básicos, o assunto que segue foi organizado em torno de questões ou perguntas. O diagrama incluso tem por finalidade facilitar a visualização desse questionamento.

Que é pesquisa, que faz o pesquisador?

Pesquisar é localizar ou produzir respostas, é tornar visível o que não se vê, é conhecer a intencionalidade das coisas que existem e dos fenômenos que observamos. O ditado popular diz que "quem procura acha" mas há que acrescentar: *só encontra o que procura quem está consciente da busca*. Em termos de pesquisa científica, o sucesso da procura é determinado pela adequação entre os dados colhidos — observação empírica e/ou argumentos lógicos — e a hipótese formulada para explicá-los.

Pesquisar, portanto, é produzir conhecimentos e conhecer é criar, ou mesmo recriar respostas que sejam adequadas para explicar os fenômenos estudados, pois é o pesquisador quem dá organização e sentido aos dados e resultados do estudo. Assim, a pesquisa é um trabalho pessoal, criativo e único para quem a conduz, cujo objetivo é a produção de conhecimentos novos que são disseminados pelo(s) pesquisador(es) através de relatórios, conferências e outras formas de comunicação.

Que se entende por conhecer, que é o conhecimento e de onde vem?

A percepção que temos do mundo, das observações que fazemos e da interpretação que damos à nossa experiência, é uma atividade de elaboração pessoal e única, é um trabalho criativo. As opiniões que cultivamos; as preferências; as intuições e emoções que sentimos; as convicções, preconceitos e dúvidas que alimentamos; as certezas e julgamentos acumulados ao longo dos anos — tudo isso faz parte do conhecimento humano e é onde tudo começa, inclusive o conhecimento científico. Neste plano de experiências, todas as pessoas agem e reagem através de comportamentos que são semelhantes para todos os membros de uma determinada sociedade, ou de classes sociais, ou de uma mesma cultura — isso se chama conhecimento a nível do *senso-comum*.

Portanto, conhecer é dar sentido às nossas ações e reações, é criar e recriar interpretações, e é elaborar explicações que satisfaçam os dados das observações que fazemos e das vivências que temos. Trata-se de um conhecimento elementar, primário, porque muito abrangente e não classificado; o que lhe falta é organização, es-

trutura, um sistema de filtragem e constatação.

O conhecimento do senso-comum é útil, necessário, indispensável mesmo para a sobrevivência humana, mas ele é também perigoso. O perigo está na transmissão cultural, via-consenso, de "critérios", de ilusão e realidade, de melhor e pior — conceitos e convicções esses que são adquiridos como sendo "verdades e valores" inquestionáveis porque sancionados pela experiência comum de grupos sociais. Assim, por exemplo, no plano visível da experiência, os dados da observação empírica levaram nossos antepassados a acreditarem que a terra fosse plana; e a mesma observação, hoje, ainda pode levar pessoas a acreditarem que o sol gira ao redor da terra, como o fazem as crianças até certa idade.

A aceitação passiva e unilateral dos dados do senso-comum, iniciada na infância e, no mais das vezes, continuando pela vida adulta do indivíduo, é o que se entende por "socialização" — uma visão do mundo aparentemente ingênua, mas que traz na sua estrutura uma *ideologia*. O perigo disso reside na dimensão oculta da mensagem que é assim transmitida. O perigo está, justamente, na ausência de reflexão crítica, de ação consciente, de práxis, ou seja, na falta de conscientização que acompanha a incorporação de mitos e estereótipos culturais.

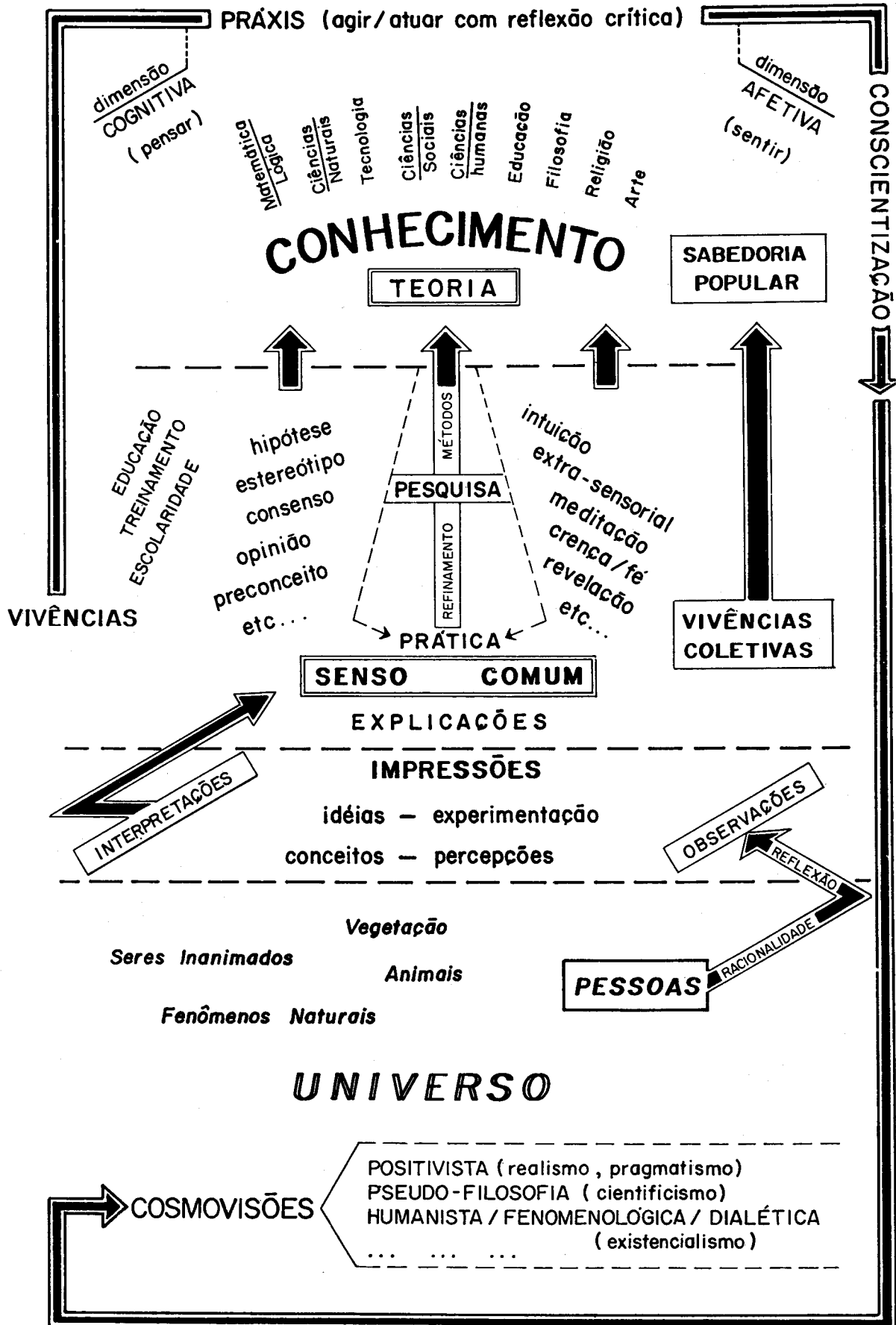
Cumprir mencionar ainda o que se costuma chamar de *sabedoria popular* — um tipo de conhecimento que contém os grandes ensinamentos aprendidos nas vivências comuns de um grupo cultural e que são vívidos e acumulados, portanto recriados, e são passados de geração em geração. Por exemplo, para os cristãos, esse conhecimento é legitimizado em expressões tais como "a voz do povo é a voz de Deus".

Contudo, tanto o conhecimento a nível de senso-comum como a sabedoria popular são passíveis de reflexão e de análise crítica, isto é, podem e devem tornar-se objetos de conscientização — na medida em que tomam "ciência" de quem os usa, em que circunstâncias isso ocorre e com que finalidade, em benefício de quem.

Concluindo, a pesquisa em ciências sociais, em particular a pesquisa educacional, não pode, como tem feito, continuar ignorando a riqueza e complexidade do saber humano — adquirido mesmo a nível do senso-comum e da sabedoria popular — já que esses conhecimentos antecedem e constituem a textura dos comportamentos que são objetos de estudo do pesquisador e dos quais ele próprio, pesquisador, compartilha.

Que fazer para legitimar, validar ou desmistificar os conteúdos do conhecimento formulados a nível do senso-comum?

Vivenciar esses conhecimentos, refletir sobre eles; analisá-los do ponto de vista crítico como hipóteses a serem testadas através da experiência própria e da experiência de outras pessoas; encontrar uma multiplicidade de respostas e detectar contradições entre elas; constatar conflitos e dialogar para resolvê-los — é o processo que leva à aceitação ou rejeição da validade daqueles conhecimentos, dependendo das exigências impostas pelo grau de conscientização do próprio observador. É isso, precisamente, o que fazem os estudiosos engajados na atividade humana chamada *pesquisa*, em particular na pesquisa



das ciências sociais.

Dito de outro modo, é através dos "olhos da mente", do elemento invisível do pensamento, que se torna possível a elaboração de conceitos e teorias; é, portanto, através da ação consciente que o conhecimento humano adquire sua legitimidade. A reflexão crítica sobre os conteúdos da experiência conduz à práxis, e é através da práxis que se confirma o saber. Em suma, é a realidade vivida e pensada que ratifica o conhecimento que dela dizemos ter; ensinar isso aos alunos é tarefa do educador.

Um esclarecimento se faz oportuno. As experiências do senso-comum são transformadas em conhecimento quando há "ciência" nas explicações que o justificam — daí a expressão *conhecimento científico*. A palavra "científico", então, quer dizer acrescido de ciência, e o termo "ciência" significa contendo explicações adequadas.

Antecipando dificuldades de ordem semântica que freqüentemente acompanham a conceituação de *ciência*, lembramos que esse termo pode ser usado num sentido abrangente, amplo ou geral, e num sentido estrito, limitado ou específico. Em ambos os casos, porém, a significação é a mesma: conteúdos de linguagem que contêm explicações adequadas. Daí, por extensão, o sentido da palavra *consciência*, com-ciência, que denota um estado-de-ser do indivíduo que sabe, que está alerta e em prontidão para explicar.

Quando o termo ciência é usado no sentido geral — primeiro caso — a adequação das explicações dadas é de ordem lógica e refere-se a um tipo de raciocínio que é dedutivo, cuja veracidade é confirmada pela coerência e consistência dos argumentos lógicos apresentados. Assim, será válido e correto falar em conhecimento científico em referência às *ciências humanas* — incluindo, além das ciências sociais ou de comportamento (tais como, psicologia, sociologia, economia, antropologia) também a história, filosofia, literatura, política, educação, entre outras — pois todas elas formulam teorias sobre o seu objeto de estudo. Na medida em que essas teorias "contêm explicações adequadas", do ponto de vista lógico e de observação a longo prazo, o conhecimento que vai sendo acumulado e testado ao longo dos anos deve ser considerado *científico*.

Quanto ao segundo caso — ciência no sentido *estrito* — a adequação das explicações dadas para justificar o conhecimento é de ordem empírica e lógica, envolvendo raciocínio indutivo e dedutivo, mas com base em experiências que incluem observação direta e experimentação. É o que ocorre na elaboração do conhecimento científico produzido pelas ciências físicas e naturais.

Historicamente falando, talvez o fato do conhecimento científico ter sido estabelecido *primeiro* nas ciências físicas e naturais, a exemplo da física, e só depois, neste século, o mesmo estar acontecendo nas ciências humanas — seja uma explicação plausível para a crença generalizada de que o conhecimento científico é um privilégio exclusivo das ciências físicas e naturais.

Qual a importância do método em pesquisa?

Refletir sobre a realidade implica em constatar,

separar, organizar, testar, classificar, comparar, verificar os dados da experiência que temos na e da vida, experiência essa que, dada a nossa condição humana, é *pessoal*, porque única em sua configuração e individualmente apreendida, mas é também *coletiva* porque provém do convívio social e da interação de outros indivíduos com o meio-ambiente. Assim, refletir é pesquisar e isso podemos fazer de diferentes maneiras, percorrendo diferentes caminhos. A sistematização do caminho a ser percorrido é o que se entende por *método* em pesquisa.

A questão metodológica é, sem dúvida, de fundamental e decisiva importância para os resultados da pesquisa, pois o método é responsável pela representação da realidade que a investigação descortina ao pesquisador.

Compreende-se, então, o porquê das controvérsias e discussões intermináveis a respeito de metodologia da pesquisa em ciências sociais, particularmente da pesquisa em educação. Eles ignoram, muitas vezes mascaram e desvirtuam, mas sempre colocam em segundo plano, ou pelo menos obscurecem, a natureza filosófica do problema metodológico.

De fato, os métodos usados em pesquisa não são "neutros", indiferentes ao pesquisador e indiferentes à realidade pesquisada. Muito pelo contrário, a maneira como o investigador equaciona seu objeto de estudo é escolha sua e reflete a percepção que tem da realidade onde o problema está inserido. Diferentes métodos pressupõem cosmovisões diferentes, isto é, há diversas maneiras de olhar o mundo que nos cerca e diversas maneiras de sentir e refletir sobre a vida; da mesma forma, são várias as maneiras pelas quais o mundo e a vida respondem ao nosso questionamento.

A título de ilustração, consideremos duas concepções de mundo ou duas cosmovisões. De acordo com uma, a realidade é percebida como sendo linear, evolutiva, sucessiva, progressiva e acreditamos serem os fenômenos observados resultantes do princípio de causa-e-efeito, que permitem o isolamento de variáveis para estudo das mesmas fora do contexto em que se encontram. A maneira de estudar esta realidade é decorrente da percepção ou convicção que temos a respeito dos fenômenos em observação. Este é o campo próprio das ciências físicas e naturais, onde o método experimental, científico no sentido restrito, encontra ampla aplicação e produz os melhores resultados.

Partindo agora de uma outra cosmovisão, se a vivência que temos leva à configuração de uma realidade que percebemos como sendo múltipla, ambígua e ao mesmo tempo contraditória; em que os fenômenos ocorrem simultânea e sucessivamente, não permitindo, portanto, que variáveis sejam isoladas do seu contexto porque a relação entre variáveis e contexto é a de *figura-fundo*: são interdependentes, uma se explica pela outra, trata-se de uma relação fenomenológica, dialética. Neste caso o método científico, experimental, das ciências naturais torna-se inadequado e, quando usado, compromete os resultados da pesquisa, distorcendo, falsificando mesmo, os dados observados. A realidade acima descrita corresponde à natureza dos problemas sociais ou fenômenos de comportamento, em particular à natureza dos fenômenos educacionais onde o contexto que os susten-

ta é humanístico e predomina o pensamento divergente, dialético.

Quais as formas de conhecimento ou maneiras de conhecer que constituem a experiência humana?

Antes de abordarmos a questão, um comentário se faz necessário. O que foi dito até aqui tem sentido e aplicação na nossa cultura, na cultura Ocidental. A classificação do conhecimento em categorias distintas e relacionadas a diferentes métodos de pesquisa — isso, precisamente — é a herança cultural que recebemos de nossos antepassados e que transmitimos às novas gerações.

Sem dúvida, esse tem sido o papel da escola e da educação nos países do mundo Ocidental e, ao que tudo indica, é exatamente isso o que hoje se questiona: a perpetuação de verdades, de valores e hábitos de vida, muitos deles injustos e preconceituosos contra certos grupos sociais e a favor de outros, mas que o educando aceita *sem* conscientização e sem poder reagir, ainda quando discorda.

Então, é na própria escola que se dá a maior agressão ao ser humano quando o processo educativo se desvirtua, e o que deveria constituir educação fica reduzido a treinamento, isto é, mera aquisição de respostas condicionadas através, muitas vezes, de instrução programada. Assim, as discrepâncias e incongruências, confusão mesmo, entre o que o aluno aprende na escola e o que aprende na vida são inevitáveis; suas percepções, sua experiência pessoal que é única, juntamente com o valor que só ele lhes atribui, ficam perdidos, sendo ignorados senão mesmo desprezados.

Considerando agora a questão proposta, a organização, a filtragem do conteúdo de experiências adquiridos a nível de senso-comum permitem agrupar o conhecimento humano em, pelo menos, nove categorias diferenciadas: matemática e lógica, ciências estritamente racionais, exatas, puras; ciências físicas e naturais, também chamadas "positivas" devido às dimensões quantitativas e experimentais do método e técnicas empregados; tecnologia e cibernética, últimas áreas de expansão do conhecimento; as ciências sociais ou de comportamento; as ciências humanas, que só têm estrutura conceitual, tais como literatura, história, política; educação, que é também uma ciência humana mas delas se distingue por constituir um "saber prático"; filosofia, outra ciência humana mas que manteve sua diferenciação pela função crítica que sempre exerceu; religião ou teologia, também uma ciência humana mas cujo referente transcende nossa experiência; e a arte. Essas categorias ou formas de conhecimento estão refletidas nas disciplinas do currículo e nos programas escolares.

A título de exemplo, consideremos a questão da origem da vida dos seres humanos. Dizer que "Deus é onde tudo começa e onde tudo termina" implica numa resposta de natureza religiosa, baseada na fé; pode ser simplesmente uma crença ou convicção (nível de senso-comum). Outra resposta, ainda de natureza religiosa, consistiria numa explicação lógica da existência de Deus como Ser Supremo, criador de todas as coisas, inclusive a vida humana — tal como é feito em Teologia

(nível do conhecimento científico, no sentido abrangente do termo ciência).

De outro modo, apelando para uma justificativa diferente, encontra-se a seguinte resposta: "a união de seres do sexo oposto gera a vida" (senso-comum). Mas estudos de pesquisa em Biologia explicam o princípio da vida humana em termos de gametas, espermatozoides-óvulo (nível de conhecimento que é científico no sentido restrito de ciência).

O exemplo ilustra como explicações diferentes permitem a classificação do conhecimento em duas categorias distintas, Religião ou Teologia no primeiro caso, e Ciências Naturais no caso da Biologia.

Essas formas de conhecimento se relacionam bem, co-existem em harmonia?

A resposta é sim, e não. SIM — no plano cósmico ou do macro-cosmos, onde não existem dualismos; onde não há separação entre a natureza empírica e a racional, entre o material e o espiritual; onde não se faz distinção entre subjetivo e objetivo, entre vida e morte, entre educação e treinamento, entre trabalho manual e mental.

A propósito, a percepção de que há continuidade e complementaridade em tudo que existe — implícita no parágrafo acima — constitui uma visão do mundo em que os opostos se harmonizam; é uma "maneira de ver" tão válida quanto outras cosmovisões mas no estilo de conhecimento que é típico da cultura Oriental. Continuidade e complementaridade não fazem parte da estrutura cognitiva do pensamento Ocidental, que se fundamenta em dualismos irreductíveis.

NÃO — considerando o micro-cosmos em que vivemos nos países do mundo Ocidental, onde predominam o controle a manipulação político-econômica entre grupos sociais, uns contra os outros, a resposta é NÃO — os conhecimentos das ciências, da filosofia, da religião e da arte não só são dissonantes mas ainda competem entre si. A descontinuidade e a fragmentação das percepções que temos do mundo moderno são responsáveis pela crise intelectual e moral que abala as instituições sociais da nossa cultura. Porém, a crise cultural de hoje bem como o desequilíbrio causado pela preponderância de uma forma de conhecimento sobre as demais não são prerrogativas do mundo moderno.

Foi na cultura grega que o conhecimento filosófico gozou de maior prestígio; depois, na Idade Média, foi a vez da visão religiosa tomar ascendência; e na Renascença preponderou a expressão artística da vida. A partir do século XVII, com o desenvolvimento sem precedentes das ciências físicas e naturais, depois da tecnologia, e quando se popularizou o método experimental da pesquisa científica, desde então as outras formas de conhecimento — filosófico, religioso e artístico — se consideraram afrontadas, ameaçadas, empobrecidas e relegadas a um plano de prestígio social e cultural menor, secundário. É contra a hegemonia do pensamento "positivista", uma forma de pseudo-filosofia também chamada "cientificismo" — é contra isso que hoje se posicionam as forças do Existencialismo e Fenomenologia em filosofia, do Humanismo em educação, e do método dialético em pesquisa.

Como se explica a supremacia de uma determinada percepção da vida, ou uma certa visão do mundo, em detrimento das demais?

A explicação é complexa, mas pode ser simplificada sem prejudicar sua veracidade. O *status quo* é mantido pelo "consenso" entre especialistas e líderes que representam as diferentes formas de conhecimento, e com quem se identificam as elites político-sociais e econômicas do país ou da cultura. É o que se entende por "zeitgeist", ou seja, o espírito da época. Em linguagem científica, o no contexto educacional, o termo *paradigma* é usado para indicar os padrões vigentes no sistema (Kuhn, 1978).

Adotando um posto de vista histórico-futurista, é bem possível — como sugerem muitos observadores sociais e críticos da cultura — que os países industrializados do mundo Ocidental estejam em crise porque abalados pelos primeiros sintomas da transição que ocorre em épocas de *mudança* de paradigmas, cujas conseqüências seriam profundas, mas ainda imprevisíveis, para as instituições educacionais (Geis, 1976).

Sem dúvida, o paradigma científico-tecnológico no mundo Ocidental capturou a imaginação das elites econômico-político-sociais aliadas ao poder militar — desde o início do século em nações que atingem hoje alto nível de industrialização e, mais recentemente, o mesmo acontece nos países do Terceiro Mundo — como é o caso do Brasil.

A propósito, em que pesem as contínuas reformas do sistema educacional brasileiro nos últimos anos, o currículo escolar não deixa de refletir a crise e o desequilíbrio, as contradições e descontinuidades culturais já mencionadas. A divisão do conhecimento em áreas especializadas de ciências, filosofia, religião, arte — agora acompanhadas de correspondentes tecnologias — coincide com a fragmentação do ensino das várias disciplinas do currículo, agrupadas em seqüências de cursos e programas diferentes (Apple, 1982; Eisner, 1978). Isso, por sua vez, reforça os interesses "ideológicos" de um mercado de trabalho altamente especializado em atividades de rotina e mecanização, como ocorre nas sociedades que se industrializam tendo em vista populações de consumo (Karier, 1973; Gadotti, 1981-a, 1981-b; Freire, 1980).

Assim sendo, é provável que os mais sérios problemas sociais e educacionais de um país sejam antes indicadores da falta de uma visão histórica de suas elites governantes e não, tão somente, dificuldades ou crise de ordem econômica — como se ouve dizer no Brasil. Pois uma liderança cujos horizontes são limitados ao imediatismo das soluções que atendem ao "aqui-e-agora a qualquer preço", é uma liderança que não tem condições de refletir no "amanhã". Este me parece ser o aspecto mais grave da situação brasileira no momento: ignoramos que os frutos da educação só poderão ser colhidos depois do plantio, e assim nos preocupamos com a colheita mas não em fertilizar o solo e plantar.

E a pesquisa educacional em tudo isso, onde fica e o que faz?

As opiniões variam, mesmo entre os profissionais. Há educadores que se mostram entusiasmados com o que a pesquisa tem realizado e continua realizando no campo da educação, e há outros que deploram a inutilidade de tais empreendimentos em grande escala, recusando-se mesmo a participar desses trabalhos.

A posição que defendo é intermediária. Acredito ser a pesquisa um recurso necessário, indispensável mesmo, tanto no planejamento de soluções para os problemas educacionais quanto no aperfeiçoamento continuado daquilo que se espera da educação. Mas, por outro lado, discordo da orientação que predomina nos trabalhos de pesquisa educacional.

A pesquisa educacional está hoje onde sempre esteve, desde o seu início. Empolgados com o inegável sucesso alcançado pelas técnicas experimentais do método que vinha sendo usado no estudo dos fenômenos da natureza, a partir do século XVII, portanto num período de 100 a 200 anos — o chamado "método científico" — investigadores começaram a utilizar essa mesma metodologia no estudo do comportamento humano e animal. Isso foi o princípio, ocorreu nos Estados Unidos e na Rússia por volta do fim do século passado.

A primeira disciplina a se instituir como ciência do comportamento e a se qualificar de "experimental" foi a Psicologia. Os trabalhos de Pavlov, Titchener, Watson e Thorndike no passado, só para citar alguns, bem com as obras de Skinner nas últimas décadas, ilustram a orientação científica que dominou e continua dominando o campo da Psicologia Educacional. O Behaviorismo americano, também chamado de Teoria Estímulo-Resposta, oferece um modelo mecanicista para o estudo do comportamento, pois o mesmo é visto "de fora para dentro".

Daí nos vem a teoria de aprendizagem conhecida pelo nome de *condicionamento*, que explica como se processa a formação de hábitos através da manipulação de um incentivo que atua como *reforço*, isto é, uma forma de pagamento pela emissão do comportamento esperado. Daí também nos chega a tecnologia educacional da instrução programada e do uso de módulos no ensino; e é também de lá que procedem as informações que temos sobre como "manipular" o comportamento humano — são as chamadas técnicas de "modificação do comportamento". Não há por que menosprezar esses conhecimentos, pois são válidos e úteis quando no seu devido lugar. O que é indevido, está errado, e portanto inapropriado, refere-se à utilização indiscriminada de metodologia e técnicas behavioristas em educação — pois fazer uso delas de maneira "ingênua e irrefletida" significa reduzir a complexidade do processo educativo à simples aquisição de habilidades por condicionamento ou treinamento.

Parafrazeando Scriven (1983), quando critica a "ideologia gerencial" como modelo de avaliação: O caminho que leva ao inferno é pavimentado com boas intenções; assim também, o caminho que leva à *des-humanização* da vida está pavimentado com programas de urbanização bem sucedidos que destroem as favelas.

Como se chegou a esse ponto — ao ponto de esquecer

que o indivíduo com quem nos relacionamos é um ser humano e que o nosso comportamento, assim como o dele, tem dimensões éticas e de intencionalidade? Ao ponto de acreditarmos que no ensino, bem como em pesquisa educacional, para que o profissional tenha uma postura "científica" ele deve ser objetivo, neutro, imparcial, distanciado, des-interessado do seu objeto de trabalho — isto é, acreditar que o educador deva/possa assumir uma posição *des-humanizada*? Ao ponto de ignorar a importância da auto-avaliação em aprendizagem? Enfim, como acontece com a infiltração da "ideologia positivista" na prática educacional e, particularmente, na pesquisa educacional?

Os pressupostos filosóficos em que repousa a pesquisa científica das ciências naturais foram anexados à Psicologia Educacional através do uso que esta faz do método experimental, o qual, por sua vez, passou a fazer parte do modelo da pesquisa behaviorista. Assim, e por extensão, os mesmos pressupostos orientam a pesquisa educacional, isto é, são eles que vão determinar o estudo dos problemas relacionados com ensino-aprendizagem e rendimento escolar em termos de "variáveis".

Certamente existem outras maneiras, outros métodos e outras técnicas para equacionar o estudo do comportamento em sala de aula e na escola, mas o que predomina na literatura educacional são investigações que relacionam variáveis dependentes e independentes com a significação estatística das medidas obtidas para comprovação dos resultados. Assim, a própria linguagem e a terminologia da pesquisa em educação refletem o tratamento experimental, quantificado, impessoal dos problemas estudados.

Os pressupostos filosóficos em que repousa a metodologia científica, no sentido restrito de ciência, são os seguintes:

- 1) tudo o que existe, existe numa certa quantidade e, portanto, pode ser medido (esta frase tornou famoso o psicólogo americano, fundador mesmo da Psicologia Educacional. Edward L. Thorndike);
- 2) os fenômenos inorgânicos e orgânicos — objetos de estudo das ciências naturais e sociais — são regidos pelas mesmas leis e princípios, porque existe ordem e continuidade no universo e porque os fenômenos mantêm entre si relações de causa-e-efeito;
- 3) as leis e princípios que regulam os fenômenos do universo podem ser conhecidos/explicados através da experimentação e manipulação das variáveis que acompanham o fenômeno, e através da dedução de hipóteses capazes de comprová-lo;
- 4) o conhecimento "científico" se preocupa com o estabelecimento de generalizações cada vez mais amplas e mais seguras até chegarem a constituir leis e princípios *nomotéticos*, isto é, explicações universais e objetivas porque se aplicam a todos os casos e porque não dependem do *contexto* em que o fenômeno ocorre — contexto esse que abrange as condições locais, incluindo o próprio observador.

Essa a cosmovisão do cientista que estuda os fenômenos da natureza, os quais ocorrem *sem* a sua parti-

cipação e que, por isso, "devem" ser analisados com uma postura objetiva, neutra, imparcial, distanciado, des-interessado. Essa, também, é a visão que *ele* tem do campo educacional: olhando de fora para dentro. Mas deve/pode ser esta a postura do educador quando faz pesquisa, bem como do cientista social quando investiga os problemas do seu campo de estudo? Não, se quisermos estudar o comportamento dos indivíduos naquilo que os torna seres humanos, isto é, não omitindo do estudo os aspectos "éticos e intencionais" que são a essência mesma da conduta humana, e dos quais ele, pesquisador, participa.

Não — os pressupostos da pesquisa científica no sentido restrito enumerados acima, são inadequados para orientar a pesquisa no campo da educação; precisamos codificar outros e, enquanto isso não for feito, os estudos continuam des-humanizados, pois não têm valor educativo porque não conscientizam os participantes da sua condição humana quanto aos problemas estudados.

Assim, e para finalizar, desde o fim do século passado e continuando hoje, a pesquisa "séria" em educação faz uso da metodologia científica no sentido restrito do termo. Pelo menos esse é o parecer dos "donos" da pesquisa educacional que controlam o financiamento dos grandes projetos e servem de consultores no trabalho editorial de livros e periódicos — os quais formam, e às vezes mal-informam, a opinião dos educadores. Evidência disso encontra-se com facilidade na experiência de todos nós, mas também pode ser documentada. Num período de três anos, entre 1974 e 1977, uma das mais acreditadas fontes de informações sobre pesquisa em educação nos Estados Unidos — o *American Educational Research Journal* — publicou mais de 100 artigos, dos quais apenas 3 não eram de natureza estatística, isto é, não abordavam o estudo do ponto de vista quantitativo (Eisner, 1977).

Em proporção menor, porém tendo conseqüências semelhantes, a mesma orientação quantitativa é reforçada pelas instituições educacionais nos seus programas de pós-graduação, onde a maioria das teses e dissertações refletem a seriedade das fórmulas matemáticas e o rigor dos testes de significação estatística dos resultados — como se rigor e seriedade fossem prerrogativas exclusivas da pesquisa quantitativa. Não o são. Tanto o critério de significação estatística dos resultados para validar a pesquisa educacional como também a falta de significação "contextual" desses resultados quantitativos têm sido objeto de severas críticas por parte dos próprios investigadores (Carver, 1978; Mishler, 1979). De fato, maior preparo profissional e maiores exigências científicas caracterizam as chamadas técnicas de pesquisa *qualitativa* (Eisner, 1977).

Mais especificamente, o que há de errado na utilização da metodologia científica para estudar o fenômeno "educação"?

A técnica experimental do método científico é legítima para o estudo de alguns problemas, em particular os que se relacionam com a aprendizagem devido à sua

base fisiológica/biológica. Assim também ficam justificadas as investigações experimentais que envolvam o funcionamento dos hemisférios do cérebro, bem como estudos no campo da educação especial com o uso de drogas e outros medicamentos — só para citar alguns exemplos. Entretanto, esses aspectos do comportamento são objetos legítimos de estudo da Psicologia Experimental propriamente dita, que dispõe de instrumentação e laboratórios adequados para investigações dessa natureza.

A controvérsia se localiza no campo da Psicologia Educacional e, especificamente, na esfera ainda mais ampla da “pesquisa em educação”. O que está errado é o uso indiscriminado da metodologia científica no seu aspecto quantitativo, experimental e de significação estatística dos resultados. O erro freqüentemente cometido consiste em fazer generalizações que extrapolam os limites da natureza dos problemas estudados e da metodologia usada.

Abraham Maslow (Ornstein, 1977) — um dos expoentes do ensino humanístico nos Estados Unidos — sintetiza a dificuldade numa frase: “Se o único instrumento de que dispomos é um martelo, a tendência que temos é de ver todas as coisas como se fossem pregos”. É isso que faz a pesquisa educacional quando se restringe ao uso do modelo behaviorista, também chamado “modelo industrial” para o estudo do comportamento humano visto numa situação de problema.

Mas a crítica não fica aí. Agora quem nos fala é um ex-presidente da mais prestigiosa organização de pesquisa educacional nos Estados Unidos — a American Educational Research Association. Robert Ebel (1967) chama nossa atenção para o fato de que o que se entende por “educação” não é um fenômeno da natureza, não é um acontecimento que ocorre no mundo físico e com independência do ser humano. Ao contrário, a educação é um fenômeno social criado pela imaginação humana; é uma invenção nossa, primeiro para preservar e transmitir, depois para renovar as experiências culturais que se transformaram em conhecimento. Assim, ao mesmo tempo, as escolas são arquivos e laboratórios de aprendizagem.

Duas conclusões se impõem. A primeira é de que não há uma relação lógica (causa e efeito) entre a pesquisa educacional quantitativa — cujos resultados são considerados válidos *fora* do contexto onde é formulado o problema, isto é, válidos porque estatisticamente significantes — e as múltiplas soluções exigidas pelos problemas com que deparam os educadores no dia-a-dia da sala de aula e da escola. Isso, por sua vez, indica que na sua maioria os trabalhos de pesquisa já realizados em pouco ou nada poderão contribuir para o desenvolvimento de uma “teoria de educação” — brasileira, no nosso caso. Este assunto será abordado mais adiante.

A outra conclusão é ainda decorrente da primeira e se relaciona com a atitude do pesquisador. Se a educação é uma instituição social criada pelas pessoas, então, quando uma delas assume o papel de investigador, suas técnicas de trabalho — bem assim como a linguagem usada no relato das observações e conclusões — tudo isso não deve, e mesmo *não pode*, refletir objetividade e desinteresse, imparcialidade e distanciamento, como

se o pesquisador só estivesse estudando o problema “por fora”.

Epistemologicamente falando, a relação dialógica “eu-tu” do pesquisador em ciências sociais, especificamente em educação, com o fenômeno que ele observa, é diferente da relação de neutralidade “eu-isto” que o pesquisador mantém com os fenômenos naturais no curso de seus estudos.

Finalmente, focalizando a dificuldade por outro ângulo, Schumacher — o economista inglês a que me referi no início desta exposição — oferece considerações sobre a natureza dos problemas com que nos deparamos na vida em geral, e no campo educacional em particular, isto é, sobre a natureza peculiar dos problemas humanos. Numa entrevista concedida nos Estados Unidos em 1977, Schumacher cita o fato de que existem, hoje, mais pessoas usando o “método científico” para resolver problemas do que reunindo todos os que assim o fizeram nas gerações que nos precederam. A inutilidade de muitos esforços, explica Schumacher, provém da orientação típica do pensamento Ocidental, que procura reduzir os problemas uns aos outros, e tenta usar a mesma fórmula na solução de todos (Schumacher, 1977-b).

São dois os problemas básicos da vida; alguns são convergentes e outros são divergentes. Confundir os dois tem sido, e continua sendo, o erro humano. Os problemas convergentes pedem soluções técnicas baseadas em conhecimentos científicos provenientes das ciências naturais/positivas. Quanto aos outros, os problemas de natureza divergente, não podem ser explicados com tratamento meramente quantitativo porque não são passíveis de solução-por-fórmula. Os problemas divergentes levam a soluções também divergentes, porque as pessoas podem encontrar várias alternativas, umas tão satisfatórias quanto as outras; a escolha depende do *contexto* onde se localiza o problema em estudo. No campo da educação, os problemas são, predominantemente, desta ordem.

Que fazer para re-orientar a pesquisa no caminho de uma “Praxiologia Educacional”?

Praxiologia Educacional significa uma “ciência da educação” onde teoria e prática estão interligadas, uma reflete a outra no processo educacional. Em outras palavras, é a *práxis* da Educação a nível de teoria; quando esta se faz e se re-faz pela crítica reflexiva contínua da prática educacional.

O enfoque proposto define o campo de estudo da Educação em termos de “ciência da prática”. Isso implica em dizer que a teoria educacional se desenvolve a partir de princípios extraídos da prática de ensino; a renovação contínua e acumulação desses princípios constitui o corpo da teoria educacional em qualquer momento da sua história.

Esta conceituação de teoria como “ciência da prática” exclui a razão de ser teorias educacionais de natureza “teóricas” e, por extensão, invalida os estudos teóricos em Educação, no sentido desses estudos estarem desligados da prática educacional. Daí o uso de termo “práxis” para significar conscientização do cruzamento

teoria-prática, e daí também a expressão "praxiologia educacional" para indicar o movimento de renovação, isto é, movimento dialético da prática educacional concebida como práxis que se eleva a nível de teoria.

É dentro desse contexto de significados que perguntamos: como conduzir a pesquisa para que esta se torne um instrumento de contínua *renovação* da prática educacional?

O ponto de partida deve ser uma reflexão crítica a respeito dos fins últimos da pesquisa e da Educação, no contexto em que ambas se encontram e na trajetória que juntas percorrem. Se a pesquisa visa a fazer uma contribuição para o "saber", no sentido de ampliar os limites do nosso conhecimento a respeito de determinado assunto, então devemos começar perguntando: que *contribuição* se espera da pesquisa no campo da Educação? E se um trabalho de pesquisa tem por objetivo o estudo de fenômeno ou solução de problemas, então, inicialmente, também se faz necessário uma caracterização dos fenômenos ou problemas em Educação. Para tanto, precisamos estabelecer um critério que permita diferenciar entre problemas que são educacionais por sua própria natureza e problemas que são educacionais por implicação, isto é, em virtude da existência de outros problemas no âmbito maior da sociedade.

Assim sendo, devemos distinguir entre problemas de pesquisa educacional propriamente dita e de pesquisa em Sociologia da Educação, em Economia da Educação, em História da Educação, em Filosofia da Educação, e assim por diante.

Os estudos de problemas ou fenômenos a serem localizados no primeiro grupo, estritamente educacionais, são aqueles que focalizam diretamente o processo ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor no contexto da escola e da sala de aula. Neste sentido estrito, a pesquisa educacional fica circunscrita ao estudo da "práxis" — que é o ponto de articulação entre teoria e prática de ensino — vista sob o ângulo da Psicologia Educacional, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, currículo, didática, estratégia de ensino e problemas na área de avaliação, entre outros.

Também neste primeiro grupo poderiam ser incluídos estudos em Psicologia Social, Economia, História ou Filosofia — contanto que os mesmos fossem abordados do ponto de vista *instrucional*, isto é, cujos resultados tivessem relevância para o educador e contribuíssem, deste modo, para o seu melhor desempenho junto ao aluno.

Um outro argumento, agora de ordem pragmática e não mais acadêmica ou profissional, justifica a reflexão que estamos propondo para redirecionar a pesquisa educacional. A *invasão* que ora se observa dos chamados "cientistas sociais", estudando e prescrevendo soluções para os problemas educacionais é, pelo menos até certo ponto, resultado da falta de definição, por parte dos educadores, a respeito dos problemas que constituem seu campo próprio de pesquisa. Educadores, por sua vez, se deslocam para estudar outros problemas, deixando, assim, maior espaço para os "invasores".

O redirecionamento da pesquisa no sentido de focalizar os problemas da "práxis" educacional — problemas de natureza instrucional que refletem as dificulda-

des no entrosamento teoria-prática de ensino — é uma tarefa que requer o uso de metodologia adequada. Veja-mos de onde procede este argumento.

Se o objetivo último do processo educativo e das instituições escolares é o de *preservar* e *transmitir* às gerações novas o que há de melhor nas experiências culturais de nossos antepassados, experiências essas transformadas em conhecimentos e teorias — ao mesmo tempo que *habilitar* os jovens a re-criarem essas experiências criticamente e, assim, transformá-las em novos conhecimentos e novas teorias — então o objeto da pesquisa em educação não pode ser outro senão a prática de ensino.

Assim concebida a pesquisa, seus resultados estariam contribuindo continuamente para o desenvolvimento de uma "teoria da educação". Não uma teoria mecânica, manipulativa, fragmentada, e por isso mesmo difusa como hoje se tem; mas uma teoria que realmente servisse para direcionar a prática do ensino, transformando-a em "práxis" através de um processo analítico de reflexão crítica. Uma teoria de Educação, nesses termos, extrairia da prática e a ela devolveria o que de melhor já fazem os educadores conscientizados do seu papel de ensinar (Schmied-Kowarzik, 1983).

Eis aí a tarefa da pesquisa educacional: contribuir para a solução de problemas ou dificuldades que estão impedindo o melhor aproveitamento dos alunos na escola, conscientizando os professores das soluções a seu dispor e também divulgando as atividades de outros educadores já engajados na "práxis" educacional. Mas isso só poderá ser atingido com o uso de uma metodologia adequada, uma metodologia que envolve participação — pesquisadores, educadores, professores e mesmo alunos — todos engajados em estudos de pesquisa no contexto de suas próprias atividades, desde a identificação de problemas e levantamento de dados, até a fase final de análise e interpretação dos resultados.

A metodologia da "pesquisa participante" — também chamada "fenomenológica" pela utilização que faz do método *dialético* e pelo enfoque que dá aos problemas de natureza divergente, que são os problemas eminentemente humanos — poderia constituir o instrumento mais adequado à pesquisa educacional que visa a contribuir para o desenvolvimento de uma "teoria" da Educação, pois sua dimensão participativa aumenta a probabilidade de que os resultados obtidos sejam imediatamente utilizados no aprofundamento da relação teoria-prática de ensino. De um modo geral, este também é o caso das técnicas de trabalho da pesquisa designada "qualitativa" — que se apóia mais nos dados de observação sistemática, de entrevistas, de análise crítica e interpretação dos resultados dentro do *contexto* onde o problema foi levantado — em contraposição à pesquisa "quantitativa" do método científico usado nas ciências naturais ou positivas. Voltaremos a falar sobre outras técnicas da pesquisa *qualitativa* um pouco mais adiante nesta exposição.

Em resumo, a participação ativa de todas as pessoas engajadas no estudo de uma situação-problema é a melhor maneira de assegurar a contribuição que a pesquisa pode dar à melhoria do ensino, conscientizando educadores e alunos do papel decisivo de cada um para

resolverem as dificuldades que juntos encontram na realização dos fins últimos da Educação.

Quanto aos professores inicialmente incluídos no segundo grupo e relacionados com as ciências sociais e humanas — tais como a Sociologia, Economia, História e Filosofia da Educação, mas que não se encontram inseridos de maneira direta no contexto instrucional e no âmbito da escola — podem constituir material válido de pesquisa, porém não de pesquisa educacional no sentido restrito que estamos atribuindo a esse termo.

Tais pesquisas podem ser importantes, imprescindíveis mesmo, no estabelecimento ou reformulação da política educacional do país — quer no sentido filosófico, administrativo ou orçamentário da educação brasileira. Por exemplo, seriam oportunos, na conjuntura em que se encontra a nação, estudos que determinassem até que ponto a política educacional vigente no Brasil está, de fato, voltada para a educação de “seres humanos” e não apenas interessada no desenvolvimento de “capital” humano, isto é, investimento tendo em vista um retorno meramente econômico. Mas a contribuição de uma pesquisa desse tipo fica distante da escola e da sala de aula, seus resultados não podem ser diretamente incorporados ao dia-a-dia dos educadores e alunos — daí não se tratar de pesquisa educacional no sentido de “práxis”.

Finalizando, é oportuno lembrar um movimento que vem crescendo bastante durante as duas últimas décadas nos Estados Unidos, cujo objetivo visa a contrabalançar o uso predominante da metodologia científico-quantitativa em Educação, propondo modelos de pesquisa *qualitativa*. Um dos pioneiros, e talvez um dos mais criativos entre os representantes desse movimento, encontra-se na Stanford University — Califórnia — Elliot W. Eisner.

Eisner (1977) argumenta em favor do uso de critérios qualitativos tanto na avaliação do rendimento escolar — que é tarefa do professor e aluno na sala de aula — como também na pesquisa educacional propriamente dita. Ele propõe um conceito ou critério de avaliação que aproxima o *professor do pesquisador*, e este do *crítico de arte*.

O que se espera e se exige do pesquisador e do crítico, diz Eisner, é a mesma coisa: que ambos saibam ver e examinar um determinado produto com “olhos treinados”, que saibam julgar a qualidade desse produto através dos dados da experiência pessoal elevados a nível de competência profissional. O crítico de arte satisfaz o

critério de *objetividade* quando sua apreciação, isto é, seu conhecimento sobre uma obra de arte é a nível de competência — e poderíamos acrescentar, é a nível de ciência, de consciência ou conscientização. Mais do que simples objetividade no uso da linguagem, do ponto de vista semântico e de comunicação, o crítico competente *objetiva seu conhecimento pessoal* através do julgamento que faz de um produto artístico. É isso que também devem fazer o professor/educador e o pesquisador competentes: observar, estudar e avaliar a prática educacional com “olhos treinados” e com vistas para uma *teoria da educação*.

A exemplo do que fizeram Ebel (1967) e Schumacher (1977-b) — já citado aqui, e como fazem muitos entre nós no Brasil — Eisner lamenta a falta de imaginação e reflexão crítica de profissionais, responsáveis que são pelas limitações dos métodos e técnicas mais usados em pesquisa educacional, pelo desprezo que dão à experiência humana e pelo pedestal em que colocam a estatística e os computadores (Eisner, 1979).

O campo da Educação é complexo e seus caminhos escorregadios, mas é essa complexidade mesma a insegurança do percurso que devem constituir o objeto próprio da pesquisa educacional — de estudos que andam de dentro para fora e não, como na grande maioria das vezes, de fora para dentro. A intencionalidade do comportamento, um gesto, uma expressão, e tudo aquilo que a linguagem não diz, são muito mais ricos e mais eloquentes do que a descrição “objetiva e precisa” que faz o observador à distância, olhando-de-fora-para-dentro.

Quem faz pesquisa em Educação não pode deixar de tomar consciência da imensa riqueza humana que permeia o processo educacional, atribuindo-lhe o devido respeito pelo uso de uma metodologia adequada, que focaliza a relação “eu-tu” no contexto educativo. Com isso, a experiência pessoal do pesquisador, elevada a nível de competência pela reflexão crítica, permitir-lhe-á ver o invisível e ouvir a linguagem não-verbal que controla a atmosfera na sala de aula e no contexto da escola. Só então a pesquisa educacional estará cumprindo sua missão “criadora de saber”, e este saber só será educativo na medida em que a própria pesquisa for educativa.

Agora, que dizer para concluir? O princípio e o fim em geral coincidem. Terminando lembrando o que já foi dito: “Nós não vemos as coisas como elas são, nós vemos as coisas como nós somos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- CARVER, Ronald P. The case against statistical significance testing. *Harvard Educational Review*, 48: 378-99, Aug. 1978.
- EBEL, Robert L. Some limitations of basic research in education. *Phi Delta Kappan*: 81-4, Oct. 1967.
- EISNER, Elliot W. On the uses of educational connoisseurship and criticism for evaluating classroom life. *Teachers College Record*, 78: 345-57, Feb. 1977.
- _____. The impoverished mind. *Educational Leadership*, May 1978.
- _____. *The educational imagination*. New York, Macmillan Publishing Company, 1979.
- EVANS, K.M. *Planning small scale research*. Great Britain, NFER Publishing Company, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1980.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*. São Paulo, Cortez, 1981 (a).

_____. *A educação contra a educação*. São Paulo, Paz e Terra, 1981 (b).
 GEIS, Sally e Al. School reform: Catching tigers in red weather. *Educational Studies*: 244-57, Fall 1976.
 KARIER, Clarence J. *Roots of crisis*. Chicago, Rand McNally, 1973.
 KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Editora Perspectivas, 1978.
 McALEESE, Ray and David Hamilton. *Understanding classroom life*. Great Britain, NFER Publishing Company, 1978.
 MISHLER, Elliot G. Meaning in context: Is there any other kind? *Harvard Educational Review*, 49: 1-19, Feb. 1979.

ORNSTEIN, Robert E. *The Psychology of consciousness*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
 SCHMIED-KOWARZIK, Woldietrich. *Pedagogia dialética* — de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1983.
 SCHUMACHER, E.F. *A guide for the perplexed*. New York, Harper, 1977 (a).
 _____. The nature of problems. *Quest*, Sept. 1977 (b).
 SCRIVEN, Michael. Evaluation ideologies. In: MADAUS, G.F., SCRIVEN, M. and STUFFLEBEAM ed. *Evaluation Models*. Kluwer-Nijhoff, 1983.
 WILSON, John. *Philosophy and educational research*. Great Britain, NFER Publishing, 1972.



revista latinoamericana de estudios educativos

(ANTES REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS)

Volumen XIII

Primer Trimestre de 1983

Número 1

ÍNDICE

Editorial

ARTICULOS:

La participación de la comunidad en el gasto educativo. Conclusiones de 24 estudios de caso en México.
 Sylvia Schmelkes, Roberto González, Flavi Rojo y Alma Rico.

ENSAYOS:

Investigación participativa, propuestas y proyectos.
 Marcela Gajardo.

INFORMES Y NOTAS:

Características de la educación y el analfabetismo en siete países de América Latina.
 Ernesto Schiefelbein, Z. Sánchez, G. Galván.

Nicaragua: La revolución en la educación superior.
 Jorge Dettmer.

Programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación (México).

Una apreciación evaluativa sintética
 Cayetano de Lella Allevato.

ESTADÍSTICA:

Enseñanza preescolar y primaria 1976-1982
 Emma Paniaguda Roldán

LIBROS:

Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling, por Rachel Sharp
 Luís R. Hernández.

Indicators of Education Systems, por James N. Johnstone
 Francisco Núñez de la Peña.

Connecting Worlds. A Survey of Developments in Educational Research, por Robert G. Myers
 Carlos Torres.

SUSCRIPCIONES Y PEDIDOS A:

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos

Av. Revolución 1291
 Col. Tlacopac
 C.P. 01040
 México D.F.