

PRIORIDADES EM PESQUISA EDUCACIONAL: PRÓS E CONTRAS *

MARIA LAURA P. B. FRANCO **

MARIA AMÉLIA AZEVEDO GOLDBERG **

INTRODUÇÃO

Ressaltando a importância do atendimento *pré-escolar*, o Secretário da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, levou a Brasília, para o Encontro Nacional de Secretários de Educação, plano para o atendimento *pré-escolar* no Estado, baseado em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, no qual se enfatiza a inclusão do desenvolvimento dessa área do ensino, como um dos principais objetivos da estratégia educativa, recomendada por experiências feitas em diversos países”¹.

“A *pré-escola*, apesar de fundamental, constitui apenas mais um problema da Educação e o 1.º grau continua a ser prioridade constitucional”².

“O homem não nasce com sete anos... e a educação, desde o momento do nascimento é indispensável para que erros irrecuperáveis sejam evitados. Não estamos ainda em condições de falar em prioridade na Educação”³.

Através desses poucos pronunciamentos que dizem respeito a uma faceta apenas da realidade educacional, evidenciam-se duas posições antagônicas e bem características de nossos administradores educacionais: uma, favorável à identificação de prioridades em educação e, outra, contrária a sua definição. Essas posições também encontram adeptos entre os pesquisadores educacionais e daí a atualidade e oportunidade de sua discussão.

A POSIÇÃO CONTRÁRIA

O estoque de argumentos daqueles que defendem uma posição contrária ao estabelecimento de prioridades de pesquisa educacional é amplo e variado.

* Palestra proferida no II Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Sul, Porto Alegre, outubro de 1975.

** Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

1 Projeto da *pré-escola* depende da burocracia — *Folha de São Paulo* — 30/5/75 — p. 17.

2 Ensino *pré-escolar* debatido pelo CPP — *idem*.

3 *Idem*, *idem*.

Não é difícil, porém, referi-los a concepções de valor bem distintos.

Assim, há os que se opõem porque vêem qualquer tentativa de estabelecer prioridades, como ameaça potencial à liberdade de investigação científica do pesquisador. Esse argumento, denotativo de uma *abordagem liberal* do problema de prioridades, repousa no pressuposto de que o respeito às preferências científicas de cada pesquisador é condição indispensável para a própria inquisitividade e criatividade do processo de pesquisa.

Há, também, os que se opõem por considerarem que qualquer pesquisa — desde que tecnicamente correta — tem uma função no processo de desenvolvimento cumulativo da própria ciência da educação. Os defensores desse ponto de vista, característico de uma *abordagem cientificista* do problema de prioridades, apoiam sua argumentação no pressuposto da legitimidade intrínseca do processo mesmo de pesquisar. Qualquer tentativa de pesquisar a realidade educacional, portanto, será válida, na medida em que representará sempre uma contribuição maior ou menor ao processo de determinar as bases científicas da educação. Por outras palavras, não há prioridades de pesquisa educacional porque a própria pesquisa seria, em si mesma, *Atividade Prioritária*.

Finalmente, um terceiro grupo de argumentos contrários provém daqueles que, sensibilizados pelo estado de subdesenvolvimento da educação brasileira, afirmam ser impossível distinguir prioridades de pesquisa educacional, quando se conhece tão pouco acerca de nossa realidade educativa. O pressuposto dessa *abordagem pedagógica* do problema de prioridades é o de que não haveria *prioridades* simplesmente porque a própria educação seria *Atividade Prioritária*.

Contraopondo-se a esses argumentos, com grau variável de sucesso, existe a posição dos que defendem a necessidade do estabelecimento de prioridades de pesquisa.

A POSIÇÃO FAVORÁVEL

A defesa da necessidade de se estabelecerem prioridades é feita, sobretudo, por aqueles que valorizam o *planejamento*, como forma privilegiada de tomada de decisão. Os argumentos também variam. Alguns envolvem considerações de ordem prática tais como: "somos um país, no qual as verbas para pesquisa são escassas e não podemos nos contentar em gastá-las *bem*: é preciso decidir como gastá-las *melhor*". Outros procuram mostrar que a preocupação com prioridades não significa, necessariamente, uma ameaça à liberdade profissional do pesquisador. Sê-lo-ia se, e somente se, não se entendesse por prioridades a fixação de grandes linhas de investigação, comportando cada uma delas uma enorme gama de problemas a serem pesquisados. Outros, ainda, procuram mostrar que, embora toda pesquisa, enquanto tal, possa ser considerada cientificamente importante, sempre será possível estabelecer uma hierarquia de valor científico entre áreas de pesquisa educacional. É o caso, por exemplo, da relação entre pesquisa sobre *formação do professor* e pesquisa sobre *eficiência do professor*. Do ponto de vista puramente científico, a segunda seria mais relevante na medida em que a primeira depende de seus resultados.

Finalmente, outros argumentos ainda dão conta de que, embora sejam inúmeros os problemas da educação brasileira a merecerem uma investigação científica, também é possível hierarquizá-los, usando critérios de natureza social e/ou econômica. Admitir o inverso é admitir a possibilidade de ocorrência, na pesquisa educacional, do que já vem ocorrendo na pesquisa médica, nos Estados Unidos, onde um grupo de pesquisadores de Chicago denunciou, recentemente, a excessiva concentração de pesquisas sobre doenças freqüentes na classe média e a relativa escassez de pesquisas sobre doenças características de grupos minoritários.

De qualquer forma, os argumentos favoráveis ao estabelecimento de prioridade de pesquisa educacional partem da ótica de que pesquisa *pode e deve ser planejada* e de que, dentro do planejamento, a tarefa primeira é a de decidir em função de prioridades a fim de garantir eficácia ao próprio processo de investigação.

Todavia, a concepção do papel do pesquisador educacional, enquanto planejador, está longe de poder ser facilmente transcrita em atos.

A tarefa de definir prioridades educacionais comporta inúmeras dificuldades e inúmeros desafios.

AS DIFICULDADES DA TAREFA

Dentre as dificuldades, uma das mais fundamentais é a de definir pesquisa educacional. A

discussão sobre os níveis de investigação pedagógica não é mais elucidativa do que a discussão sobre as áreas de pesquisa educacional, como se depreende dos trechos a seguir:

"Três são os níveis de investigação pedagógica: 1.º — *A investigação fundamental* — investigação de ponta que lembra a investigação pura dos cientistas. Dedicar-se a novos campos de investigação;

2.º — *A investigação aplicada*, que tem como finalidade a utilidade e ambiciona fazer progredir a tecnologia pedagógica... A este nível, o trabalho do investigador, solidamente inserido no real, faz lembrar mais o trabalho do engenheiro do que o do sábio;

3.º — *A investigação de desenvolvimento técnico*, que tem como fim a produção e a utilização de novos materiais, aparelhos e processos pedagógicos. É evidente que pertence à investigação operacional" (Juif e Dovero, 1974, p. 138-139).

"Uma área nuclear para a pesquisa educacional é a do desenvolvimento (individual) ... Pesquisa de currículo é uma atividade muito mal definida em uma área mal definida ... Pesquisa em ensino tem sido o foco tradicional de interesse para o pesquisador educacional ... O estudo de condições sociais e econômicas influenciando a educação é uma área de crescente interesse para o pesquisador ... Pesquisa em problemas de administração educacional cobre uma vasta gama de problemas que vão de estudos diretos do comportamento de administradores até estudos de laboratório acerca da liderança em pequenos grupos" (Travers, 1969, p. 50-60).

Por isso, a definição mais operacional ainda parece ser a de Travers: "Pesquisa educacional ... representa uma atividade voltada ao desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento científico acerca dos eventos que interessam aos educadores" (Travers, 1969, p. 5). Não obstante, ela também encerra uma dificuldade na medida em que pede a delimitação do que sejam os "eventos que interessam ao educador".

Se considerarmos que os eventos que interessam ao educador são todos aqueles que estão relacionados ao *processo de ensino-aprendizagem*, poderemos representá-los em termos de variáveis antecedentes, processuais e produto, bem como as respectivas inter-relações, tal como consta da Figura 1, a seguir⁴.

Por sua vez, a Figura 2 permite perceber as relações entre o processo de ensino-aprendizagem, enquanto objeto da pesquisa educacional e os tipos

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a natureza das variáveis do processo ensino-aprendizagem, cf. Goldberg, 1972.

FIGURA 1 — AS VARIÁVEIS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

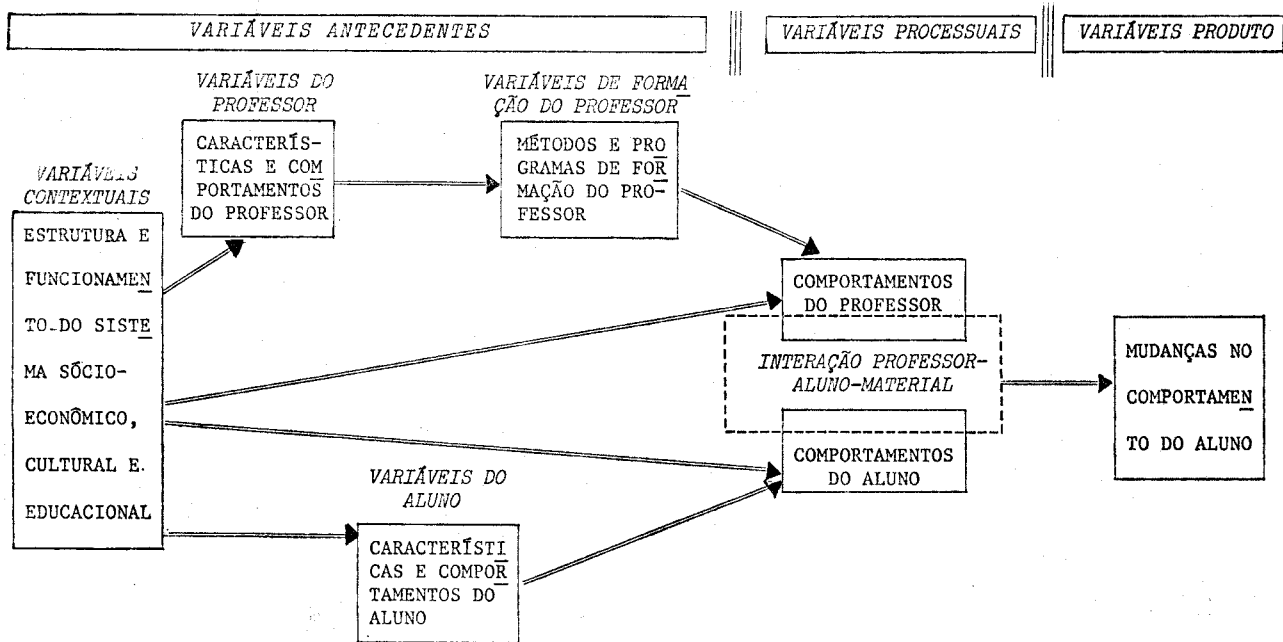
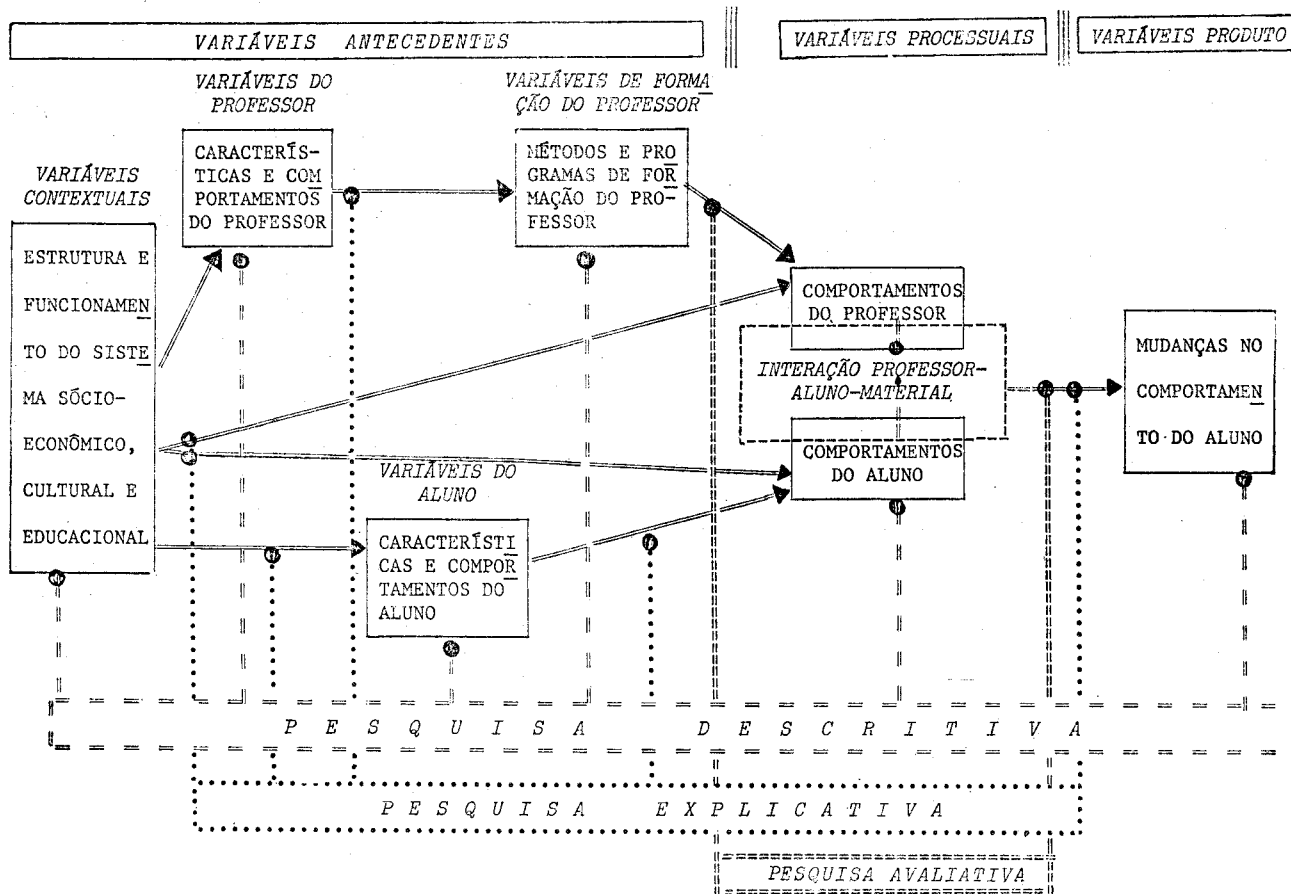


FIGURA 2 — VARIÁVEIS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E TIPOS DE PESQUISA EDUCACIONAL



de pesquisa educacional. Cada um desses tipos de pesquisa serve a uma função específica. A pesquisa descritiva tem uma função de caracterização das variáveis do processo, sejam elas variáveis do contexto, variáveis do professor, do aluno, variáveis de interação ou variáveis produto. A pesquisa explicativa diz respeito às relações entre as variáveis produto, enquanto *variáveis critério*, e as variáveis antecedentes e processuais, enquanto *variáveis preditivas*. Sua função é a de conhecer a natureza dessas relações com a finalidade de prever ou controlar o processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa avaliativa diz respeito às relações entre a operação de *programas* educacionais e seus resultados. Esses programas podem ser de formação do professor ou programas curriculares "latu sensu". Sua função é a de determinar o grau de eficácia ou eficiência de programas educacionais.

Na medida em que a pesquisa educacional tem várias funções e envolve tantas variáveis, fácil será entender que a questão das prioridades de pesquisa educacional comporta não só dificuldades, mas também inúmeros desafios.

OS DESAFIOS DA TAREFA

Se entendermos por desafio um problema ou uma dificuldade para a qual ainda não se encontraram respostas completamente satisfatórias, fácil será entender que este tópico deverá comportar muito mais incertezas que o anterior. Nem poderia ser diferente, na medida em que o desafio maior diz respeito aos critérios do estabelecimento de prioridades e, portanto, à problemática de valores.

Discutir critérios de prioridades dentro da perspectiva de um processo *planejado* de tomada de decisões, é discutir critérios de *relevância*. Quando as decisões são de pesquisa educacional, dois são os tipos de relevância a considerar: *relevância científica* e *relevância social*.

Da relevância científica

Uma pesquisa será cientificamente relevante quando contribuir para o avanço do estoque de conhecimentos disponíveis na área. Conseqüentemente, o critério de relevância científica pressupõe, sempre, um mapeamento do estado de desenvolvimento teórico de uma área a fim de detectar as necessidades de pesquisa. Essas necessidades devem ser derivadas da constatação de que há ausência de conhecimentos, ou de que há conhecimentos disponíveis sub-utilizados. Se tomarmos, por exemplo, a área de pesquisa educacional relativa à avaliação da formação e eficiência de professores, poderemos constatar, pelo Quadro 1, que há não só conheci-

mentos disponíveis, mas sub-utilizados⁵, como conhecimentos ausentes, mas requeridos.

Os conhecimentos disponíveis mas sub-utilizados dizem respeito a relações, empiricamente constatadas, entre comportamentos do professor e os resultados educacionais, em termos de rendimento escolar do aluno. As relações constatadas, através do levantamento de inúmeras pesquisas, foram relações positivas, negativas e moderadas ou ambíguas. A análise de um quadro como esse permite verificar, por exemplo, que entre 41 estudos sobre comportamento do professor centrado no desenvolvimento intelectual dos alunos, 34 evidenciaram uma relação positiva contra 3 e 4 que evidenciaram, respectivamente, relações moderadas ou ambíguas e relações negativas. Essa mesma tendência é ainda mais forte no caso de professores interessados no desenvolvimento da criatividade. Ao contrário, é muito maior o número dos estudos que evidenciaram uma relação negativa entre rendimento dos alunos e o comportamento do professor que privilegia os fatores sociais e afetivos da interação.

Por outro lado, a análise da coluna de conhecimentos ainda não disponíveis, mas necessários, evidencia a carência de pesquisas para determinar, por exemplo, as condições de treinamento ou desempenho que são necessárias para lidar com crianças carenciadas. Portanto, o balanço dos resultados das pesquisas já realizadas, numa determinada área de pesquisa do processo de ensino-aprendizagem, permite determinar quais as *necessidades* de natureza teórica que o investigador deve enfrentar, servindo, pois, como diretriz para determinação de prioridades científicas de pesquisa educacional.

Da relevância social

O levantamento de diretrizes para determinação de pesquisas de relevância social também pode ser feito a partir de uma ampla consulta a dados diagnósticos da situação do sistema educacional para cujo aperfeiçoamento a pesquisa deverá contribuir. Todavia, como esses dados, no Brasil, nem sempre estão disponíveis ou, quando estão, nem sempre são confiáveis, uma sistemática substitutiva é a de uma ampla consulta aos administradores educacionais. O Quadro 2 ilustra os resultados de uma consulta desse gênero. Ela foi dirigida pelo MEC às equipes de planejamento das Secretarias de Educação de todas as unidades federadas do país e seus resultados estão consubstanciados em relatórios de diagnose/prognose da situação educativa de cada unidade, no ano de 1975. O levantamento dos problemas percebidos por essas equipes fornece uma indicação das *necessidades* que sentem. Essas neces-

⁵ Em programas de treinamento de professores, por exemplo.

QUADRO 1 — CONHECIMENTOS DISPONÍVEIS E NÃO DISPONÍVEIS RESULTANTES E INDICATIVOS DE NECESSIDADES DE PESQUISA EDUCACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E EFICIÊNCIA DO PROFESSOR.

CONHECIMENTOS DISPONÍVEIS MAS SUB-UTILIZADOS (*) (**)				CONHECIMENTOS NÃO DISPONÍVEIS MAS NECESSÁRIOS
Comportamentos do Professor	Número de Pesquisas Evidenciando uma Relação			S O B R E:
	+	Moderada ou Ambígua	- Total	
Limita-se a desenvolver a inteligência dos alunos. Centrado na disciplina. Fixa exigências elevadas. Exerce uma vigilância rigorosa sobre a classe. Desempenha um papel central. Mantém distância dos alunos. Segue um programa detalhado específico e lógico.	34	3	4 41	1 — efeito de se aumentar o conhecimento do professor a cerca do aluno carenciado;
Dedica-se ao desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade. Acentua os fatores afetivos e sociais. Dá menos importância à matéria. Busca estabelecer uma relação íntima pessoal e amigável, com seus alunos. Segue um programa flexível.	49	23	33 115	2 — efeito de treinamentos de natureza "compensatória" sobre o desempenho do professor com alunos carenciados;
Procura desenvolver a criatividade dos alunos. Negligencia outros aspectos especialmente os intelectuais. Exerce um controle variável que pode ir da mais extrema dominação ao liberalismo mais total. Reações face aos alunos ditadas por sentimentos pessoais.	66	14	14 94	3 — efeitos do comportamento do aluno carenciado sobre os padrões de liderança do professor, etc.

(*) O quadro foi construído a partir dos estudos de Bush (1954), Gage (1972), Ryans (1960-1972), e Rosenshine (1971), sumarizados por Postlethwaite, T. N. — *L'évolution du contenu de l'éducation* — IIEP, exemplar mimeografado, 1975.

(**) O quadro foi construído a partir dos dados do capítulo 9 — *The Promise of Research on Teacher Education in Gage, N. L. The search for a scientific basis* — California, Pacific Books, 1972, p. 141-152.

QUADRO 2 — PROBLEMAS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS APONTADAS, EM 1975, PELAS EQUIPES DE PLANEJAMENTO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DAS UNIDADES FEDERADAS DO BRASIL.

Problemas e Necessidades	Número de Unidades* Federadas que Responderam Indicando a Necessidade
1 — De treinamento de recursos humanos	18
2 — De elaboração de currículo	19
3 — De avaliação de currículo	10
4 — De ampliação da rede física e de recursos materiais	15

* 21 unidades Federadas responderam ao instrumento.

sidades cobrem as áreas de treinamento de recursos humanos, elaboração de currículo, avaliação de currículo e ampliação da rede física e recursos materiais, e podem ser traduzidas em termos de prioridades correlatas de pesquisa educacional. A julgar por esse critério, a área de treinamento de currículo (elaboração e avaliação) seria a mais carente de estudos e investigações vindo, a seguir, a de treinamento de recursos humanos.

Examinados alguns critérios de relevância científica e social, a questão que resta colocar é a de saber se nossos pesquisadores estariam ou não se orientando por todos ou alguns desses critérios.

PESQUISAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A LUZ DE ALGUNS CRITÉRIOS DE RELEVÂNCIA

Se examinarmos o Quadro 3, a seguir, veremos que há enorme dispersão, por assunto, nas pesquisas educacionais cadastradas pelo INEP, que, em 1973, se achavam em fase de execução. A porcentagem inferior a 10% de pesquisas em currículos e progra-

QUADRO 3 — DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS EM CURSO, EM 1973

Pesquisas em Curso	Número de Pesquisas	
	Frequência	%
Currículo, Programa de Ensino	18	8,61
História da Educação	5	2,39
Ensino Superior	8	3,83
Literatura Infantil	1	0,48
Filosofia da Educação	1	0,48
Economia da Educação	4	1,91
Estatística da Educação	10	4,78
Sociologia da Educação	13	6,22
Psicologia da Educação	20	9,57
Rendimento da Aprendizagem	12	5,74
Métodos, Técnicas, Meios Auxiliares de Ensino	14	6,70
Administ. Educacional, Administ. Escolar	3	1,44
Biologia Educacional	2	0,96
Educação de Adultos	2	0,96
Formação de Professor, Magistério	8	3,83
Reforma do Ensino	5	2,39
Planejamento da Educação	1	0,48
História	11	5,26
Línguas Vivas	2	0,96
Mercado de Trabalho	13	6,22
Mão-de-obra	5	2,39
Filosofia	2	0,96
Antropologia Social, Antropologia Cultural	8	3,83
Desenvolvimento Econômico	4	1,91
Desenvolvimento Urbano, Sociologia Urbana	5	2,39
Desenvolvimento Rural, Sociologia Rural	7	3,35
Demografia	2	0,96
Formação Profissional	13	6,22
Documentação	4	1,91
Sociologia	6	2,87
TOTAL	209	100,00

Fonte: *Cadastro de Pesquisas Educacionais no Brasil, 1968-1973 MEC/INEP, 1975, p. 27.*

mas de ensino não é de molde a nos fazer pensar que nossos pesquisadores estivessem se orientando por critérios de relevância social em seu trabalho⁶. A preferência por essa área é inclusive menor que a preferência por Psicologia da Educação.

O respeito a prioridades de relevância científica também não parece ser a tônica das pesquisas cadastradas. Assim, para ficarmos apenas na área de pesquisa relativa à formação e eficiência do professor, analisamos os dados relativos a sete pesquisas incluídas nas rubricas de Psicologia da Educação e Formação do Professor, Magistério.

O que se observa é que quase todas elas procuram provar o que já se sabe na área, isto é, procuram testar relações já comprovadas de que não se duvida mais. Ou então, incidem sobre uma problemática que já é cientificamente superada. É o caso de pesquisas sobre o valor preditivo de características do professor sobre o rendimento dos alunos, quando as evidências acumuladas indicam que o maior poder preditivo reside nas variáveis de interação e não nas variáveis antecedentes do professor. Isso tudo, obviamente para não falar no número quase irrisório de pesquisas relativas ao papel do professor que, na educação brasileira, ainda é fundamental.

Portanto, embora nossas análises não possam ser conclusivas, elas nos sugerem que o trabalho ainda incipiente de pesquisa educacional parece padecer de uma falta de relevância, tanto teórica quanto social. Nosso pesquisador em educação parece incorrer em dois pecados: o pecado de inocência científica e o pecado de indiferença para com os problemas da educação brasileira de hoje. Certamente esses pecados derivam de condições de formação do próprio pesquisador, ou de condições de insuficiente institucionalização da pesquisa educacional entre nós. Assim, a falta de hábitos de leitura, solidamente estabelecidos, associada ao fluxo insuficiente de informações científicas entre nós, poderia explicar a falta de relevância teórica de muitas de nossas pesquisas educacionais. Também a preferência que nossos administradores sentem pela solução dos problemas educacionais, na base de projetos de ação não ancorados em sólidos programas de pesquisa, pode ser considerado como um fator responsável pela pouca relevância social das pesquisas educacionais brasileiras.

Todavia, o retrato de uma situação só tem interesse se puder fornecer condições para uma auto-

⁶ Embora os dados diagnósticos de necessidades sentidas por equipes técnicas de secretarias da Educação sejam de 1975 e o levantamento de pesquisas do INEP date de 1973, é legítimo pensar que currículo é uma área de relevância social indiscutível já que representa o ponto de convergência de todo o esforço educativo.

crítica. Daí a conveniência de nos questionarmos se queremos ou não aumentar a eficácia do processo de pesquisa educacional. Se a resposta for afirma-

tiva, o debate sobre os desafios abertos pela análise da problemática de prioridades teórico-sociais poderá ser um primeiro passo.

GOLDBERG, M. Amélia A. 1972. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. *Cadernos de Pesquisa*, 7. 63-72. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

JUIF, P. e DOVERO, F. 1974. *Guia do estudante de ciências pedagógicas*. Ed. Estampa, Lisboa.

TRAVERS, R. M. W. 1969. *An introduction to educational research*. The Macmillan Co., N. Y.

[Recebido para publicação em novembro de 1975]