

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Bernadete Angelina Gatti¹

RESUMO: Ao final do século vinte aumentou na literatura internacional o debate em torno da definição do campo da Educação e de seu objeto. A Educação vem se constituindo como um campo de conhecimento e de pesquisa que ainda busca seu espaço. Admitindo o pressuposto de que um campo de reflexão, ou campo de conhecimento temático, não se configura por delimitações de teorias, métodos e objetos apriorísticos e abstratamente definidos, mas que o campo se constrói no próprio movimento histórico das intencionalidades colocadas nos estudos e investigações concretamente produzidos, pretende-se uma breve reflexão sobre como se pesquisa no campo da Educação no Brasil, na atualidade. O que observamos no movimento da produção dos trabalhos no campo da Educação nos últimos anos é o surgimento de novas aproximações abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que em parte recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. Este é um novo passo a ser dado, não para a construção de um consenso hegemônico, mas para balizar os limites dos conhecimentos elaborados.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa em educação; epistemologia; paradigmas da pesquisa; cotidiano escolar.

POST-GRADUATION STUDIES AND THEIR IMPACTS ON EDUCATION

ABSTRACT: In the last decades of the twentieth century it increased in the international literature the debate around the definition of the field of the Education and of its object. The Education comes if constituting as a knowledge field and of research that still looks for its space. Admitting the presupposition that a reflection field, or field of thematic knowledge, is not configured by delimitations of theories, methods and previous objects and defined in an abstract way, but that the field is built in the own historical movement of the concrete intentions placed concretely in the studies and

¹ Doutora em Psicologia pela Université Paris VII; Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Email: gatti@fcc.org.br

investigations produced, a brief reflection is intended on as one researches in the field of the Education in Brazil, at the present time. What observed in the movement of the production of the works in the field of the Education in the last years it is the appearance of new approaches, opening a fan of themes to the investigation, brought with a theoretical-methodological glance that partly creates again or it creates new postures for the search and the interpretation of the data. This is a new given become, not for the construction of a hegemonic consent, but to beacon the limits of the elaborated knowledge.

KEY-WORDS: researches in education; epistemology; paradigms of the research; daily school.

Nas últimas décadas do século vinte aumentou na literatura internacional o debate em torno da definição do campo da Educação e de seu objeto. Idéias vêm sendo aventadas e algumas polêmicas explicitadas. As discussões se arrastam visto que, esse campo, como campo de trabalho e pesquisa, abarca uma pluralidade de objetos, de sub-campos, de olhares disciplinares múltiplos, acolhendo aspectos transdisciplinares cujo equacionamento é complexo. Questionamentos se colocam também quanto ao seu estatuto epistemológico. A Educação vem se constituindo como um campo de conhecimento e de pesquisa que ainda busca seu espaço, se constrói e reconstrói na história, um campo sempre em mutação, que não se pode analisar numa perspectiva unicista, na perspectiva de ajuste a um só paradigma. Assim, uma perspectiva histórico-dialética pode ser promissora para as discussões sobre o campo de conhecimento e da pesquisa em Educação, na idéia de que o que se constrói nesse amplo campo é o que o define.

Com este olhar, cabe discutir se em Educação, o conceito de paradigma é necessário, se ele propicia avanços em conhecimentos e análises, ou se presta mais à definição de fronteiras e delimitação de espaços que servem aos jogos de poder. Também cabe a pergunta: podemos falar, na pesquisa em educação, em paradigmas, tal como o termo foi proposto por Thomas Kuhn? Kuhn foi o autor que trouxe esse termo para dentro do discurso e dos debates da comunidade científica nos anos sessenta, colocando uma nova perspectiva no fazer filosofia da ciência olhando para a história da ciência. Embora o termo paradigma tenha assumido no discurso acadêmico sentidos os mais variados, ele lembra a necessidade de existência de um consenso em relação a

referentes analíticos básicos, historicamente constituídos e institucionalizados organicamente, após um movimento pré-paradigmático, ou, após crises dentro de um paradigma já instalado. A crise se instala em um certo paradigma pelo acúmulo de problemas que não se resolvem dentro de seus cânones. Nesses termos, a trajetória de uma ciência já constituída teria uma seqüência: ciência normal – crise – revolução – nova ciência normal. A ciência normal seria a atividade de estudo e pesquisa de problemas segundo a normatização instituída e aceita por uma comunidade científica, não se questionando nessa atividade os fundamentos da ciência tal como está normatizada. Na perspectiva de Kuhn, então, “não há ciência sem o consenso paradigmático e a concordância dos membros da comunidade científica a respeito de problemas, métodos, formas de resolução de problemas e finalmente, um léxico ou vocabulário básico de comunicação”. (CARONE, 2003, p. 109)

Instaura-se uma unicidade no campo de conhecimento que só vem a ser abalada pelo acúmulo de fatos que ficam inexplicados pelo paradigma consensuado na medida da realização contínua de pesquisas.

Nesta perspectiva torna-se muito difícil colocar os estudos e pesquisas em educação, como paradigmáticos, estando ainda na condição de conhecimentos pré-paradigmáticos, nos termos kuhnianos. Não há consenso paradigmático no campo de conhecimento e das pesquisas em educação, não há leis gerais aceitas, conceitos universalmente admitidos, ainda que na provisoriedade histórica que têm os paradigmas. Isto não quer dizer, no entanto, que não se tem nos estudos na área da educação, a preocupação com questões de teoria e método, que não se tenham referentes e preocupações quanto ao sentido mais geral e a uma certa consistência dos conhecimentos construídos ou em construção nas investigações e reflexões no campo. Não quer dizer que não se tenha cuidado de uma atitude científica no trato com os fatos que constituem as bases de análise e compreensão de problemas do campo educacional.

Além disso, se adotarmos uma visão histórico-dialética, podemos também questionar a relação posta como necessária por Kuhn entre ciência e paradigma. Nessa perspectiva essa relação não é necessariamente válida (CARONE, 2003), pois nesta perspectiva o produzido em um campo investigativo é que o define e esta produção está sempre criando reconstruções para além das normatizações instituídas segundo grupos. Assim, com esse questionamento a questão paradigmática perde em importância e adentra-se em novas perspectivas ficando de lado a questão da definição estrita de campo de conhecimento – como ciência positivada - para se colocar no horizonte a idéia de

construção de conhecimentos em áreas temáticas, por exemplo. As possibilidades são várias, nessa nova visão, sejam as da multiplicidade de enfoques sem questões de padrões únicos de referência, sejam as dos processos de constituição dos conhecimentos humanos em um fluxo histórico contínuo, mas, que tem rupturas e contradições, seja nas perspectivas da idéia de complexidade. A não identificação de um paradigma hegemônico como “a ciência”, ou a convivência de formas paradigmáticas diversas para legitimar conhecimentos, ou a pouca preocupação com adesão ou construção de consensos em estruturas de conhecimento, parecem ser aspectos que caracterizam este momento na pesquisa educacional. Não se trata aqui de desestruturação ou desconstruções inconseqüentes, mas, sim, de reconstrução de referentes que sinalizem sentidos e direções para o conhecimento em educação, não caindo, nos termos de Luís Carlos Freitas (2005) numa “naturalização das incertezas”, o que cria empecilhos para o pensar crítico, nem numa reificação do diferente e das diferenças, que ofusca a possibilidade de se entender aspectos da genericidade humana.

É das ações para a formação do humano, e da reflexão sobre elas, que se compõe o campo da Educação. Para Freitas (2005, p. 95):

O ser humano só se realiza plenamente em contato com sua genericidade porque é por ela que ele projeta a sua particularidade no tempo, para além de sua limitação existencial, ao mesmo tempo em que se compromete com o futuro durante sua curta existência.

Ao concordar com o autor nos vemos diante da necessidade de não deixar de considerar na construção do conhecimento educacional tanto as questões sobre como entender as particularidades, as diferenças, as heterogeneidades, que emergem nos cotidianos, como as questões das relações destas com a genericidade humana, que se alimenta de valores básicos. O contexto onde isto se põe, hoje, está em ebulição, em situações de transitoriedade onde, entre outros aspectos, o fugaz, a moda, o passageiro assume papel determinante pelo sistema de consumo e pelo sistema midiático, onde a tragédia humana é tomada como filme ou como história que se conta e se esvai.

Os processos educacionais constroem-se neste contexto. As pesquisas em educação, ora refletem essas complexidades, ora as ignoram, dependendo do lugar cultural onde pesquisadores se colocam. Por outro lado, os estudos educacionais ora enveredam excessivamente pelas particularidades, ora ficam nas genericidades, raramente interligam esses aspectos, num esforço realmente necessário. Contexto movente,

particularidades e genericidades se interseccionam e se compõem, gerando um conhecimento dinâmico, rompendo então, com a idéia da unicidade positivada, ou da homogeneidade que obscurece o real.

O CONTEXTO SOCIAL E A PRODUÇÃO DE PESQUISA

Nas condições acima assinaladas, como já colocamos em outro texto (GATTI, 2005), no mundo social e no mundo das ciências há uma problematização dos caminhos tradicionalmente percorridos e uma procura de alternativas para o pesquisar e o explicar. Há uma procura por novas formas de compreensão das coisas, dos eventos, das realidades. As provocações sobre nossos conhecimentos, os temas que abordamos e os modos de abordá-los nos vêm de um cenário social que, se de um lado aponta para uma configuração cibernético-comunicacional como base das relações sociais e de trabalho, de outro configura um conjunto de populações desprovidas, excluídas desse cenário.

As contradições sócio-culturais e econômicas imbricam-se com as contradições e rupturas nas formas de conhecer, trazendo mudanças nos modos de investigar, induzidas pelas circunstâncias de ambigüidade, indeterminação, instabilidade, descontinuidade, multiplicidade de determinações, complexidade, interdisciplinaridade e de pluralismo teórico. Assim como emerge, no conjunto das discussões sobre as sociedades humanas, com o intercâmbio que vem se processando entre todos os povos do mundo, a questão da diversidade de costumes, religião, gosto musical, ritos, e, mesmo dentro de nações, nas quais a circulação das pessoas se intensifica entre diversas localidades, emergem na pesquisa educacional e em seus conhecimentos os fatores decorrentes desse contexto. Aparece neste movimento, o diferente que se traduz pelas particularidades, que demandam aceitação e não apenas “reconhecimento” (FREITAS, 2005, p. 79). Esses movimentos rebatem na Educação e, rebatem com muita força na educação escolar – a que se faz e a que se pensa. Isto vem refletido no conjunto de trabalhos e temas trazidos pelas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação stricto sensu por professores e alunos, e, nas formas de tratamento analítico escolhidas. Reflete-se, por exemplo, nos trabalhos apresentados nas últimas reuniões anuais da ANPED, e, nos últimos ENDIPE’s (1998, 2000, 2002, 2004). Para perceber esse impacto basta atentar para os temas gerais que foram colocados para inspirar as discussões e trabalhos nesses eventos. Na ANPED/2004: “Sociedade, democracia e educação: qual universidade?”; para a reunião do ano de 2006: “Educação, cultura e conhecimento na

contemporaneidade: desafios e compromissos”. Nos citados ENDIPE’s: “Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula”; “Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços”; “Igualdade e diversidade na educação”; “Conhecimento local e conhecimento universal”. Esses temas gerais refletem bem os processos que perpassam a sociedade e o campo da Educação, as perplexidades e contradições que se põem a quem deseja construir conhecimentos que balizem ações na contemporaneidade, conhecimentos que possam ter algum sentido e validade para a compreensão do social concreto e orientar escolhas no agir educativo.

ASPECTOS CRÍTICOS, NOVAS TENDÊNCIAS

Com os abalos dos movimentos sócio-histórico-científicos do presente, o discurso educacional que se consolidou em grande parte do século XX passa a ser questionado, lançando-se um olhar crítico sobre a legitimidade de certas interpretações, repetidas e reificadas como verdades imutáveis. Esse questionamento abriu-se ao debate público já nas últimas três décadas do século passado e, intensifica-se nestes últimos anos. É posta em questão a validade de determinados conceitos, símbolos, propósitos, e, interpretações. (GATTI, 2005)

Novas linhas de proposições e análises aparecem, mostrando uma reversão no eixo das preocupações e discussões no campo da Educação. Por exemplo, os estudos do cotidiano escolar em suas múltiplas e particulares facetas, trazem à tona modos de investigação diferenciados e um novo discurso, que envereda pela consideração das identidades e subjetividades, nas suas particularidades e no coletivo (comunitário ou societário) com que se compõem. Aspectos das culturas locais são abordados mostrando-se diferenciações, especificidades, bem como elementos mais genéricos e os elementos do movimento da conservação social. Nesse caminhar verifica-se que nas investigações e reflexões no campo de estudos da Educação coexistem enfoques variados, seja teórica, seja epistemologicamente – métodos de investigação, com lógicas diversificadas, do quase-experimento aos métodos naturalísticos, estão presentes e convivem. Incorporam-se novas tendências quanto a temáticas e tipos de problemas, refletindo preocupações sociais trazidas pelo momento de transições agudas que vivemos: na cultura, na luta das “minorias”, nos extremos das condições sociais, pelos surdos conflitos presentes na vida de diferentes grupos sociais e das pessoas. Isto vem refletido nas preocupações investigativas da área, pois, essa movimentação está dentro do mundo educacional e

escolar, como está na sociedade. Há uma “perturbação” salutar que desafia os modos de ensinar, os próprios conteúdos do ensino e os valores arraigados quanto à importância desta ou daquela posição face ao processo educacional. Isto “recria” problematizações em pesquisa.

Os problemas trazidos a público, nos textos e nas discussões, sinalizam as inquietações que permeiam particularmente a vida nas escolas, as questões dos conhecimentos a priorizar e suas formas de tratamento didático à luz, seja de novas visões culturalistas, seja de perspectivas atuais quanto ao desenvolvimento humano, seja a das tecnologias e multimídias, seja as do ângulo de gênero e/ou etnia, seja as da crise que perpassa a compreensão sociológica contemporânea quanto às estruturas e conjunturas sociais, especialmente o que se passa nos grandes centros urbanos. Novas categorias se colocam, outras precisam ser elaboradas ou reelaboradas. Há uma diversidade de situações examinadas, ensaios de intervenção analisados, notando-se, por outro lado, a convergência de alguns problemas, por exemplo: as dificuldades didático-metodológicas no âmbito escolar; questões do preparo do professor, quer para lidar com as crianças que diante deles estão, quer para enfrentar as particularidades que eles trazem em seu repertório cultural e seus modos de agir e pensar; questões de uso de materiais e multimídias; questão dos tempos na aula e na escola; as intersecções professor-aluno-organização escolar; o espaço escolar, como ambiente; quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais; problemas de atualização de currículo ante as mudanças no mundo científico e nos conhecimentos, sobretudo há a questão pouco enfrentada, mas sempre subjacente sobre: qual currículo? O quê ensinar? Com qual filosofia educacional? Há trabalhos discutindo questões de conscientização do professor em relação às suas práticas, relativos à pesquisa da e na prática pedagógica, bem como há trabalhos que recolocam a discussão da ação moral na escola, e as questões éticas do processo de escolarização, tendo como pano de fundo o problema dos valores sociais e educacionais. Todas essas questões acabam por demandar novas perspectivas filosóficas na compreensão do fenômeno educacional.

Emergem discussões sobre novos referentes, como as perspectivas habermasianas, as da visão da complexidade, as teorias da mente e dos mapas mentais, as teorias da comunicação, as teorias de identidades profissionais, as teoria da representação social, entre outros. Novos ângulos interpretativos surgem, denotando a insuficiência das explicações mais correntes, presentes e prevalentes até há pouco tempo

no campo dos estudos em Educação. Tudo isso, como já colocamos, e repetimos agora, vem dentro das novas movimentações no social, como a eclosão das ações afirmativas, do atrito entre os saberes populares e os saberes escolares, dos confrontos com as tecnologias, especialmente as da informática e as comunicacionais, e, a entrada em discussão do movimento humano como componente educativo. O contexto privilegiado nestes estudos é o da escola e o da sala de aula.

O COTIDIANO ESCOLAR

Aprofundando o colocado anteriormente, ressaltamos os novos olhares que se constroem, pelas pesquisas, dentro do espaço escolar, portanto, pela presença do pesquisador experienciando este espaço. Em vários relatos, abandona-se a crítica vazia e inconseqüente para obter-se compreensões do que neste espaço se constrói concretamente como relações e formas de conhecimento. Trata-se da aula em relação aos campos do conhecimento, toca-se na dialética presente na relação cotidiana de professores e alunos, nos aspectos morais dessa relação, na interveniência nesse espaço de conhecimentos universais ou locais, no entrecchoque sócio-cultural de parceiros desiguais, fazendo aparecer as perplexidades e contradições no agir educativo, no contexto de práticas sociais e políticas que perpassam esse mundo escolar. Pesquisam-se alternativas, avaliam-se novas propostas didáticas. Reconhece-se o papel das microssociologias, revisam-se objetivos.

Os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante no campo da pesquisa em Educação. Tenta-se evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, estas construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. Reconhecem-se alternativas de convivência e aprendizagens que constroem professores e alunos e quais brechas são abertas na padronização das rotinas escolares. A crítica de fundo, que não está explicitada nos trabalhos mas, que é eixo para esses novos modos de olhar a realidade escolar movente, traduz-se pela desconfiança de que o que se passa na escola e na sala de aula talvez não seja tão repetitivo e homogêneo como muitos estudos tendiam a mostrar repetidamente, seja por viezes teóricos, seja por observações menos atentas. Questiona-se o “já sei o que vou encontrar lá”, a visão desencantada do tudo ruim, da anulação das pessoas que constroem o dia a dia da educação. Modelos idealizados, de variadas perspectivas, confessos ou não, que balizavam as

análises desse cotidiano vêm sendo superados por pesquisadores que se abrem para olhar os fatos, os acontecimentos que criam professores e alunos na aula, eles com os funcionários, diretores, pais, na escola e na comunidade, num lugar, num espaço físico e cultural com suas cores específicas, que não se apagam no confronto com o peso da sociedade maior. Esta está presente, mas, não sufoca totalmente a recriação cotidiana do espaço escolar. O olhar homogeneizante era, e é, um determinismo muito presente em pesquisas. Mas, a cotidianeidade bem observada trás surpresas, como se vê em alguns dos relatos de pesquisa: ajustes de metas, fugas do oficialismo, negociação de saberes e acertos de linguagens e modos de expressão, insights, retomadas, conflitos, desânimo e exaltação, transgressões, procuras, experimentação de caminhos de ensino. Parece que o alerta de André (1993, p. 17) feito nos inícios da década de mil novecentos e noventa tem ressonância em muitos dos estudos desenvolvidos, quando diz: “é preciso romper com uma visão de cotidiano escolar estático, repetitivo, disforme, homogêneo, para tentar enxergar nele suas dimensões contraditórias, a sua história, no sentido em que nos fala Heller (1985)”.

AS RESSALVAS

Neste movimento de novas construções na pesquisa em Educação, ainda se coloca o problema das formas e meios de levantamento de dados, dos modos de inserção do pesquisador no contexto da pesquisa e sua relação com os pesquisados e com o objeto de pesquisa. Se por um lado detectamos avanços nos modos de aproximação do real em muitos estudos, em outros ficam evidentes algumas dificuldades na realização dos trabalhos de campo, o que se reflete nas análises.

Por outro lado, deve-se considerar que, como diz Azanha (1992, p. 163),

[...] em face da variedade possível de caminhos da prática científica no estudo dos assuntos do mundo cotidiano, aqueles caminhos que não permitirem vencer a opacidade do mundo e distinguir tiques nervosos de piscadelas conspiratórias, [...] podem vir a ser erráticos e correrem o risco de apenas produzirem *flatus vocis*.

Evidentemente encontramos relatos mais densos ou mais superficiais nos trabalhos apresentados, tomando uma expressão de Ryle (citado por Azanha, 1992). Densos, quando os procedimentos e as possibilidades analíticas do pesquisador permitem exibir diferenças

significativas, relevantes para o conhecimento dos fatos considerados, quando trazem um salto cognoscitivo, quando enunciam um elo oculto, às vezes inesperado de significações. Menos densos, quando apenas se oferecem especulações, ou descrições que não permitem a busca de sentidos mais profundos e/ou “surpreendentes”, sobretudo quando se fica em tautologias ou enunciados sem lastro. A densidade ou não está associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modos de observar, coletar, registrar dados, que permitem ou não, criar novas explanações, compreensões, inferências fundadas. Isto também depende do domínio do campo pelo investigador e de suas experiências na lida de pesquisa, dos seus interlocutores e suas interlocuções, de sua criatividade embasada em bons argumentos.

Poderíamos destacar aqui a questão da etnografia, colocada em muitos estudos como a forma de abordagem privilegiada. Geertz (1978) antropólogo importante, coloca que ao fazer etnografia é como se tentássemos “ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. Na análise etnográfica temos um texto cultural a ser decifrado, para o qual é preciso construir-se uma leitura, que capte os sentidos concretos que se escondem ao olhar superficial do fato dado. Há algumas dificuldades no emprego da etnografia em vários dos estudos que se propugnam a utilizá-la. Marli André já apontou em vários textos os problemas que aparecem nos trabalhos que declaram utilizar-se da etnografia. Em texto de 1995 (p. 44-48) analisa alguns desses problemas, que constatamos continuam a aparecer em vários dos estudos apresentados, e por essa razão os citamos aqui. A autora sintetiza esses problemas em três grupos: “no desconhecimento dos princípios básicos da etnografia, na falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e na dificuldade de lidar teórica e metodologicamente com a complexa questão objetividade x participação”. Assinala ainda, um aspecto que, em alguns dos trabalhos que examinamos, aparece também. Trata-se da desconsideração “do princípio da relativização, isto é, que o trabalho etnográfico deve voltar-se para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”.

Por último, trago uma questão espinhosa, mas que afeta tanto as possibilidades de enunciação de problemas investigativos, como a abordagem de campo e a leitura e interpretação dos dados. Trata-se da questão do domínio de um repertório bibliográfico mais amplo, que permita

a criatividade construtiva do pesquisador, seja na fundamentação do seu problema, seja na atribuição de significados aos dados. Raramente as bibliografias mostram um espectro de leituras que indiquem o trânsito do pesquisador por diferentes áreas do conhecimento, mesmo as tangenciais à educacional, ficando as indicações restritas à especificidade e particularidade do tema em questão, e apenas com autores da própria área interpretando ou descrevendo autores e reflexões de outros campos. A ampliação formativa e cultural, pelo domínio de uma literatura mais ampla, pelo percurso em sociologias, antropologias, psicologias, filosofias, etc, diretamente nas fontes, é necessária à ampliação das possibilidades interpretativas no campo. Esta limitação aparece, de forma geral, em boa parte dos estudos em educação. Como encarar a interdisciplinaridade – tema tão presente na Didática, se não somos interdisciplinares? Como avançar compreensões significativas, densas, sobre o micro-universo escolar se carentes somos de informação sociológica, ou psico-sociológica, filosófica ou até literária e outras? A endogenia da área já foi apontada em outros estudos. O risco é que ela gera reificação de interpretações, repetição de fórmulas de expressão consagradas e bem recebidas, em geral, ideologicamente, e, ela pode impedir avanços reais na compreensão dos processos educacionais.

IMPACTOS DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

De modo geral, observa-se uma perspectiva linear quando se fala em impactos da pesquisa em educação, revelando uma concepção muito idealista quanto à relação pesquisa x políticas x ações educacionais. Isto não condiz com as perspectivas de produção histórica de relações, seja quanto a objetos da cultura, seja quanto a movimentos político-sociais. Há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, mas os caminhos que fazem a mediação para essa interrelação não são simples, nem imediatos. Fazem parte deste processo de porosidade todas as nuances e ruídos relativos aos processos de comunicação humana, de disseminação dos conhecimentos, de decodificação de informação e sua interpretação, num dado contexto de forças sociais em conflito, sobretudo relativas às questões de poder e do exercício burocrático. A leitura do produzido, como dizemos no jargão acadêmico, é polissêmica e feita no âmbito do processo de alienação histórico-social a que todos estamos sujeitos, portanto, de perspectivas ideológicas dominantes em particulares círculos sociais.

Agregado a isto há o fator tempo. Os tempos dos caminhos da

investigação científica e da disseminação de sínteses que, através e a partir dessas investigações se produzem, é bem diferente dos tempos do exercício “em tempo real” da docência e da gestão educacional. Os estudos, as pesquisas têm um tempo de maturação e o professor não pode suspender sua ação, nem os gestores de sistemas em seus diferentes níveis de responsabilidade. Respostas imediatas e continuadas são exigidas destes e não dos pesquisadores. Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações lhe foram disponibilizados em outro espaço temporal.

O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato mas, em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação. Exemplo disto hoje, é o impacto dos estudos sobre fracasso escolar e a qualidade do ensino, no enfoque que atualmente se dá nas políticas públicas e nas discussões de jornais e revistas, ou seminários de setores do trabalho. Para os conhecedores da questão, este problema começou a ser contundentemente revelado e abordado, com a conotação específica dada a ele hoje publicamente, justamente em pesquisas de porte realizadas e publicadas no final dos anos setenta e começo dos oitenta. Depois destes trabalhos o que se fez foi desenvolver a mesma trilha e mostrar que o problema só aumentava de magnitude. Entre lá e cá alguns reflexos existiram em iniciativas mais localizadas, em estados ou municípios ou instituições, como por exemplo a implantação do ciclo básico em São Paulo, os movimentos para renovação dos processos de alfabetização, entre outros.

Também, o impacto assume as características do possível historicamente determinado, portanto, não assume uma feição do idealizado nas reflexões e nos desejos dos pesquisadores, mas a feição do factível, no confronto dos interesses e poderes que atuam no social numa dada conjuntura.

A porosidade entre pesquisa e suas aplicações possíveis nas políticas educacionais também é determinada pela formação dos quadros componentes dos sistemas de ensino. Estes quadros receberam sua formação básica em um determinado tempo e lugar, tendo acesso e lendo uma determinada bibliografia, ou sendo por estas orientados através das exposições de seus professores. Ensinou-se a eles alguma coisa em certo período histórico no qual formaram idéias, ideais e valores. Estas

aprendizagens, feitas pelas mediações de cada um, transformadas pois, terão ressonância nos lugares em que suas ações profissionais irão se desenvolver. As idéias que se formulam pelas pesquisas, estudos, reflexões, ensaios, e que passam para as gerações em formação num dado tempo, bem como no contínuo de seu exercício profissional, são levadas de alguma forma para dentro deste exercício, e suas marcas fazem-se sentir numa temporalidade diferente daquela em que se formou uma base de conhecimentos e formas de pensar determinadas. Por outro lado, não deixam de receber novas informações que se confrontam ou se integram às que já têm. Então, este processo tem aspectos de sucessividade e de simultaneidade, num contexto institucional que é histórico, histórico pessoal e social. Alguns permanecem na escola ensinando, outros vão desempenhar outras funções, técnicas ou administrativas, ou normativas, mas portando consigo a base, mesmo que transformada, com a qual adentraram na seara da educação. Aí, manifestar-se-á em suas ações aquilo que construíram como conhecimento, a partir de seu próprio processo educativo e de sua prática social e profissional.

FINALIZANDO

Admitindo o pressuposto de que um campo de reflexão, ou campo de conhecimento temático, não se configura por delimitações de teorias, métodos e objetos apriorísticos e abstratamente definidos, mas que o campo se constrói no próprio movimento histórico das intencionalidades colocadas nos estudos e investigações concretamente produzidos, as colocações até aqui feitas nos dão uma boa imagem do que, e em parte, o como, se pesquisa no campo da Educação no Brasil, na atualidade.

São muitos os desafios que vêm sendo colocados à pesquisa em Educação, nestas últimas décadas que assistiram (e que continuamos a assistir) à recolocação dos problemas sócio-culturais no mundo, à emergência de grupos diversificados que ganham seus espaços e abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento do social, o papel da educação e os modos de formação humana. Como já enfatizamos em outro texto (GATTI, 2005) há uma ânsia de compreender processos e situações que, para o pesquisador atento e crítico estão à margem, ou para além, do usual modelo de explicações utilizado. Há a percepção de desencaixes do teorizado e do que sucede, em que despontam as insuficiências de fórmulas aprendidas.

O que observamos no movimento da produção dos trabalhos no

campo da Educação nos últimos anos é o surgimento de novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que em parte recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. A diversidade de enfoques encontrada põe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores para clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas. Este é um novo passo a ser dado, não para a construção de um consenso hegemônico, mas para balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas intersecções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, ano 12, n. 19, 1993, p. 17-22.

AZANHA, José Mário P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

CARONE, I. *A Psicologia tem paradigmas?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. *Anais: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*. Florianópolis: ENDIPE, 1998.

_____, 10. *Anais: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000.

_____, 11. *Anais: Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia: ENDIPE, 2002.

_____, 12. *Anais: Conhecimento local e conhecimento universal*. Curitiba: ENDIPE, 2004.

FREITAS, L. C. de. *Uma pós-modernidade de libertação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. Refletindo com o XII ENDIPE: Partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa. In: *Anais: XII Endipe*, Curitiba, vol 5, 2005.

_____. Questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. *Anais, XIII ENDIPE*, Recife, 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Recebido em dezembro de 2007

Aprovado em março de 2008