

Pesquisa em Educação: tensões, dilemas e dinâmicas de superação

Research in Education: tensions, dilemmas
and overcoming dynamics

Prof. Dr. António Cachapuz¹

¹Universidade de Aveiro/CIDTFF, cachapuz@ua.pt

Submetido em 08/06/2015

Aprovado em 10/08/2015

Resumo: No essencial, os problemas da Pesquisa em Educação podem categorizar-se em três tipos: relevância, qualidade e organização. Não registo aqui as questões de financiamento, não por as considerar irrelevantes mas sim por não possuir elementos de informação suficientes que me permitam uma abordagem minimamente objectiva. Sobre o assunto limito-me a referir o que a minha reflexão sobre a experiência me aconselha, a saber: melhores orçamentos de pesquisa não conduzem, necessariamente, a melhores resultados.

Palavras chave: Educação. Pesquisa. Dilemas

Abstract: Essentially, the problems of Research in Education can be categorized into three types: relevance, quality and organization. No record here the issues of funding, not to consider them irrelevant but for not having sufficient information to allow me a minimally objective approach. On the subject I will simply refer to what my reflection on the experience advises me, namely: best research budgets do not necessarily lead to better results.

Keywords: Education. Research. Dilemmas.

Introdução

O historiador e político romano Caio Cornélio Tácito (55-120 DC) afirmava que, “Rara temporum felicitas, ubi sentire quae velis; quae sentias, dicere licet”, ou seja, algo como: “Rara felicidade de uma época em que se pode pensar o que se quer e dizer o que se pensa”. Os tempos de hoje são certamente outros mas, nem por isso, o argumento perdeu a sua validade e o seu sentido. Não é por acaso que esse autor é considerado como um *clássico*

Segui então os conselhos de Caio Cornélio Tácito. Sem a pretensão de apresentar neste estudo uma meta - análise ou agenda sobre a Pesquisa em Educação (PE), considereei ser pertinente com base na minha experiência pessoal de dezenas de anos como investigador, deixar aqui uma reflexão crítica sobre o sentido, problemas e dinâmicas de superação da PE, incluindo a PE sobre Ensino e Formação. Como partilho da ideia de que a mudança (para melhor) também depende de acreditarmos que ela é possível e dela fazermos uma representação coerente, aproveito a oportunidade desta revista para convidar outros investigadores a reflectir sobre o mesmo tema. No estudo permiti-me respigar livremente reflexões que ao longo de vários anos noutros contextos desenvolvi.

O timing que escolhi não é inocente já que, quer no meu país (Portugal) quer noutros países (por exemplo, Brown (2005); PPG (2011); no caso do Brasil, ver sobre o assunto por exemplo Gatti, 2001; Brandão, 1996), se acumulam conhecidas tensões e dilemas no âmbito da PE que, não sendo de agora, nem por isso são menos pertinentes. Nenhum dos problemas substantivos aí levantados foram ao meu conhecimento adequadamente resolvidos. Naturalmente, não me excludo como co-responsável.

No essencial, os problemas da PE podem categorizar-se em três tipos: relevância, qualidade e organização. Não registo aqui as questões de financiamento, não por as considerar irrelevantes mas sim por não possuir elementos de informação suficientes que me permitam uma abordagem

minimamente objectiva. Sobre o assunto limito-me a referir o que a minha reflexão sobre a experiência me aconselha, a saber: melhores orçamentos de pesquisa não conduzem, necessariamente, a melhores resultados.

Da vastidão dos problemas que enfrentamos limito-me a um registo sucinto dos problemas essenciais.

Das tensões e dos dilemas

A qualidade da pesquisa não chega. Temos de clarificar o que é que a PE pretende influenciar sob o ponto vista social. O futuro da PE não depende só da intrínseca qualidade da pesquisa (impacto académico na comunidade de investigadores, po exemplo, citações de artigos em revistas etc...); depende também da sua relevância social e da sua visibilidade pública (impacto externo). Dou por adquirido que este é um terreno algo controverso. Mas não é ignorando-o que ele se resolve.

Tal situação não favorece a legitimidade pública da PE e deve ser alvo de intenso debate pelas diferentes comunidades. A minha experiência, similar à de vários outros pesquisadores (ver por exemplo Handbook de Public Policy Group/PPG, 2011) é de que, com demasiada frequência, os resultados da pesquisa educacional não são transpostos para práticas relevantes do ensino e da formação, e não influenciam políticas educativas, decisores curriculares, media, encarregados de educação. Tal significa que, de algum modo, é necessário procurar novos equilíbrios (peso as palavras) entre duas tradições de pesquisa: orientação académica da pesquisa (tradicional) cujo foco é, entre outros, a construção de conhecimento teórico, testagem de hipóteses ou de modelos teóricos propostos, identificação de estratégias para o desenvolvimento de teorias ou definição de prioridades de pesquisa; e, por outro lado, uma outra orientação da pesquisa mais preocupada com a inovação, isto é procurando resolver problemas da prática, sobretudo das práticas de ensino e de formação de professores.

Esta é para mim uma tensão permanente para a qual não tenho solução pronta. A única certeza que tenho é de que ambas são relevantes e devem merecer a nossa atenção. O cerne da questão não o “se” mas sim o “como”.

O diagrama seguinte resume alguns dos aspectos que no meu entender marcam as duas tradições.

Aspetos dominantes	Pesquisa Inovação	Pesquisa académica
Correr riscos	Sim	Sim
Mudar a realidade	Sim	Nem sempre
Interesses	Realidade (ensino, formação, escolas...)	Epistémicos
Abordagem metodológica	Pesquisa/acção	Várias
Efeitos	Curto prazo	Médio/longo prazo
Avaliação	Pragmática	Estrita

Parte do problema é a *natureza* da pesquisa. Há um problema prático: a maior parte das questões de pesquisa nasce dentro do “mundo da pesquisa”. Governos, professores e pais querem respostas rápidas e práticas para problemas específicos; contudo, no essencial, a pesquisa não oferece respostas adequadas para este desafio. Isto não quer dizer que a pesquisa teórica não tem valor mas sim que alguma forma de equilíbrio deve ser procurada entre pesquisa, desenvolvimento e inovação; por exemplo, através de estudos de avaliação, procurar identificar e caracterizar as prioridades e definir e explorar em seguida questões de pesquisa relevantes. Mas esses estudos de avaliação devem envolver também, alguns diriam sobretudo, outros elementos externos que não só pesquisadores.

Segundo, há problemas de *comunicação* entre a comunidade de pesquisadores em Educação e outros agentes (pesquisadores de outras áreas, decisores políticos e curriculares, professores, pais...). Frequentemente, os pesquisadores não escolhem os melhores meios para dizer as coisas apropriadas a diferentes audiências. É importante elaborar relatórios sobre tópicos de interesse nacional ou regional com pontos claros e objetivos. Em síntese, a pesquisa em Educação necessita ter um melhor sentido de audiência. Os artigos de pesquisa são úteis para circulação interna na comunidade de pesquisadores, não para outras audiências.

Terceiro, a pesquisa não está bem *organizada* para melhorar a relevância, qualidade e visibilidade da pesquisa levada a cabo. Redes nacionais e internacionais são necessárias mas devem ser de ordem institucional e não meras colaborações individuais. Os professores devem fazer parte do processo de pesquisa, quando esta foca problemáticas do ensino e da sua formação.

Chegados aqui, estou ciente de que o argumento de ser necessário uma certa reorientação da pesquisa em Educação de forma a torná-la mais relevante para as situações da prática de ensino ou da formação é controverso. De acordo com Evans and Benefield (2001), tal reorientação pode limitar a diversidade de modelos de pesquisa e deve ser debatida por todos os interessados (na verdade é o que estou procurando fazer agora mesmo).

Talvez que a solução passe por um compromisso inteligente entre ambas as tradições acima referidas já que ambas as tradições têm a sua função específica e lugar próprio.

O que quer dizer um compromisso inteligente?

A primeira direcção de trabalho é mudar os modelos tradicionais de disseminação da pesquisa (em cascada, linear, centro-periferia...) que de acordo com Brown (2005, p. 383), “have largely been discredited as naïve, simplistic and ineffective”. Como alternativa, explorar parcerias entre a

comunidade de pesquisadores e a comunidade educacional (lato senso), em particular com professores experientes. Esta ideia é defendida por vários autores e tem sido levado à prática com êxito em muitas situações. A pesquisa sobre desenvolvimento curricular é aqui um forte candidato.

A segunda medida é levar a sério o aviso feito por Hurd (1993, apud Kempa, 2002, p. 342) sobre a comunicação da pesquisa: “The write-up (da pesquisa) should not only offer a credible interpretation of the research but be expressed in a language that has meaning for teachers, parents, and school administrators”. Ou seja, a questão não é só os pesquisadores proporem implicações da sua pesquisa com potencial interesse para a prática mas também a linguagem que usam em tais propostas. Por exemplo, na Universidade de Aveiro, temos uma publicação própria dirigida aos professores com uma síntese crítica dos resultados da pesquisa desenvolvida por equipas locais e as condições genéricas em que ela foi levada a cabo. A linguagem é adaptada às circunstâncias e omitem-se aspectos mais académicos ou academicamente controversos. Nem todos os projectos de pesquisa fazem parte dessas publicações (o tema de alguns deles não teriam qualquer interesse para os professores).

A terceira medida é admitir que os problemas não surgem só do lado dos pesquisadores mas também do lado dos professores e tentar identificá-los.

A quarta direcção é divulgar o que é feito nas escolas na resolução de problemas locais identificados no dia a dia. A escola e os seus professores são sujeitos da inovação e, por isso mesmo, esta via pode ser altamente gratificante para o desenvolvimento profissional dos professores e para a afirmação da comunidade escolar. Tais projectos são geralmente mal conhecidos e, por via disso, não são criticamente discutidos. É muito importante criar oportunidades para que tais projectos possam aparecer a um público mais vasto de professores e de investigadores e serem publicamente debatidos. Os professores devem ser encorajados a apresentar estudos sobre a

sua actividade docente. É tornando público o ensino que ele é passível de ser criticado e, assim, ser melhorado.

A quinta direcção é abrir novas possibilidades nas políticas de pesquisa. Por exemplo, linhas de financiamento específico de projectos sobre temas relevantes para as práticas de ensino ou de formação pode ser um bom contributo. Cabe aqui um papel importante às agências de financiamento, públicas e outras.

Qualidade da PE:

É necessário melhorar a qualidade intrínseca da pesquisa. Falta densidade à pesquisa, em particular, abundam pesquisas pontuais típicas de projectos de doutoramento temporalmente datados (ver o largo número de artigos publicados em revistas de investigação por orientador/orientando). Por certo, o aumento de trabalhos de doutoramento é um indicador positivo, mas pela sua génese têm de ter um forte conteúdo académico. Mas faltam verdadeiros programas de pesquisa a médio e longo termo sustentados por equipas robustas de pesquisa explorando inteligentemente o aumento quantitativo de investigadores doutorados (nos caso em que tal acontece).

Também são frequentes fragilidades teórico/metodológicas bem patententes nas propostas de projectos de pesquisa e publicações para arbitragem que me chagam às mãos. Em particular, falta rigor no uso de metodologias de pesquisa e no assegurar a validade das propostas; por exemplo, por vezes fica a impressão de que porque se usam metodologias qualitativas de pesquisa não é necessário ser ainda mais rigoroso, como que se auto - justificassem a falta de rigor e clareza. Bem pelo contrário, precisamente porque são metodologias mais envolventes necessitam de melhor clarificação e critério. O diálogo inteligente entre metodologias qualitativas e quantitativas de pesquisa, vistas caso a caso, parece ser uma boa orientação de partida.

A supervisão da pesquisa é muitas vezes deficiente, por falta de disponibilidade e /ou formação adequada dos orientadores; o doutoramento que os orientadores possuem não foi desenhado para desenvolver competência de supervisão, sobretudo de jovens pesquisadores inexperientes. No meu entender, na Europa esta questão agudizou-se com o designado processo de Bolonha, pois desvalorizou-se o nível de mestrado em que se de certa forma se iniciavam competências de investigação (sobre questões suscitadas pelo processo de Bolonha, ver Pereira e Almeida, 2011).

Ao nível institucional, em vários países faltam agentes reguladores com credibilidade reconhecida da qualidade da pesquisa desenvolvida.

Organização da pesquisa

Há uma fragmentação de centros e das linhas de pesquisa cuja lógica de organização nem sempre é adequada (por vezes em alguns centros de pesquisa, uma linha por cada investigador senior); a questão é pertinente tendo em vista a densidade da pesquisa acima referida. Acresce que, em muitos países, o número de doutorados em Educação é ainda relativamente baixo; tais aspectos são limitativos de se levarem a cabo programas de investigação estruturados pela falta de equipas de pesquisa sustentáveis. O relativo pouco tempo que a PE está operando não chega como justificação.

Os anos recentes trouxeram mobilidade internacional dos investigadores e novas redes de investigação, incluindo redes internacionais, o que é positivo; mas, frequentemente, tais redes são somente colaborações individuais e não redes institucionais. Mais uma vez a sustentabilidade das iniciativas fica fragilizada.

Finalmente, há quase sempre uma dependência quase total de financiamento público, em geral escasso, e nem sempre devidamente canalizado e gerido.

Das respostas que precisamos

Algumas das respostas possíveis já foram sendo esquematizadas nos pontos anteriores.

Sistemizam-se em seguida aquelas que, no meu entender, merecem ser prioritariamente consideradas, o que não quer dizer simultaneamente consideradas.

De modo tentativo agrupo tais possíveis respostas em 3 dimensões para facilitar a sua leitura:

(i) Âmbito das Políticas

- Promover o debate público de políticas nacionais de Educação e da pesquisa que lhe é associada, centrado na questão nuclear: para quê e para quem?

- Desburocratizar as funções dos professores (todos os graus de ensino) e dar-lhes melhores condições profissionais de trabalho, libertando tempo para a dimensão de estudo e de pesquisa

- Propor programas de pesquisa com financiamento adequado e transparente como parte da responsabilidade pública dos governos em assegurarem a promoção de uma cultura do conhecimento. Em particular, propor projectos de iniciação (“start up projects”) dirigidos a jovens investigadores, com tempo reduzido de execução e tendo sobretudo em vista a sua formação mais do que os resultados a alcançar.

- Os painéis de avaliação de concursos de carreira docente devem estar mais atentos ao balanço apropriado entre a pesquisa académica e a pesquisa inovação dos candidatos docentes por eles avaliados.

- Regulação da qualidade da pesquisa, incluindo dispositivos e procedimentos de auto – regulação a criar nas próprias instituições de ensino superior, após acreditação prévia por alguma agência externa de qualidade reconhecida.

(ii) Natureza da pesquisa

- Procura intencional de novos quadros teóricos de referência. A educação não tem, neste momento, nenhum quadro teórico global que lhe permita compreender, explicar e dar sentido e coerência a fenômenos e circunstâncias do seu vasto campo de estudo. É mesmo questionável se esta não será uma tarefa inglória dada a complexa matriz epistêmica da Educação. Mas tal não significa que não se tenham quadros teóricos de referência cuja escolha é coerente com os propósitos da pesquisa. O esforço de procura de um quadro global deve, no meu entender, continuar. Em si mesmo, um tal processo é potenciador de novas heurísticas e confrontações de ideias. Só por isso valeria a pena prosseguir com esse esforço.

- Ter *também* em conta a agenda política de educação explorando inteligentemente sinergias com pesquisadores de várias áreas do conhecimento e professores experientes da rede (caso da pesquisa em ensino) visando o estudo de problemas reais de cada país (p. ex. políticas de educação, temas sociais fracturantes, problemas públicos de ensino e de formação e professores e suas implicações (currículos, exames, avaliações...) e não só temáticas meramente acadêmicas.

- Melhorar a qualidade metodológica da pesquisa, em particular ultrapassar fragilidades na validade da pesquisa. Valorizar as abordagens metodológicas, dirigidas à obtenção de significados de situações educacionais (perda do enfoque estatístico e de estudos de correlação).

- Publicar pesquisa sobre o trabalho na sala de aula (caso de pesquisa sobre o ensino).

- Valorizar a pesquisa feita por professores e dá-la a conhecer por meios apropriados (*idem*).

- Valorizar estudos comparativos, replicativos, longitudinais e de “follow up”; tais estudos ajudariam a confrontar quadros de referência, aferir

progressos e identificar especificidades da PE contribuindo assim para melhorar a sua maturidade epistémica. Nunca encontrei uma boa razão para a ausência notória desses estudos.

- Produzir e avaliar materiais de ensino de qualidade para todos os níveis de ensino (caso da pesquisa em ensino) com a colaboração de professores experientes.

- Ganhar escala com o estabelecimento de redes institucionais (e não só colaborações individuais) permitindo concorrer a programas nacionais/internacionais de médio e longo prazo (5 anos ou mais) facilitando o aprofundamento e abordagem de problemáticas pela sua complexidade e vastidão inacessíveis a típicos projectos de doutoramento. A minha experiência é de que uma boa parte da justificação dada sobre o não financiamento de projectos decorre da disfunção entre os objectivos dos projectos e as limitações da equipa de investigadores que os propõe.

(iii) Articulação da teoria com a prática

As relações entre conhecimento e a sua disseminação foram estudadas desde há muito sobre várias perspectivas (ver por exemplo, Eisner, 1991). Certo é que se torna necessário melhorar a comunicação entre investigadores, com os professores e com o público, em particular explorando inteligentemente parcerias com e entre escolas. No entender de Harkvay (2005) as implicações das parcerias entre universidades e escolas podem ser uma estratégia relevante para mudar comunidades, escolas e o próprio ensino superior. Em particular, tais parcerias podem ajudar os professores a serem mais autónomos e melhor preparados para lidar com os desafios do currículo.

- Promover um maior envolvimento dos professores na pesquisa, em particular da pesquisa/acção. O tema é recorrente (Stenhouse apud Ruduck & Hopkins, 1985). Por certo, nem todos os professores podem levar a cabo pesquisa/acção (em particular pela exigência de tempo que envolve) mas as

vantagens de articular a teoria com a prática já foi suficientemente demonstrada em termos do crescimento e desenvolvimento profissional dos professores e um melhor conhecimento das epistemologias das práticas.

- As instituições de ensino superior desenvolverem programas de “staff development” (para os seus docentes) no âmbito das competências de supervisão de jovens investigadores e no seu enquadramento institucional, no desenho e organização de projectos de pesquisa e na coordenação de equipas de pesquisa. A experiência mostra que o papel desempenhado por professores seniores recentemente aposentados mas com larga experiência académica pode ser muito útil para o efeito. Vários insucessos na actividade científica são devidos à falta de competências adequadas (técnicas e sociais) dos seus orientadores em tais dimensões geralmente “escondidas” na formação dos pesquisadores. Seria interessante um estudo sobre como é que os coordenadores de projecto e orientadores de pesquisa adquirem (ou não) tais competências.

Notas finais

O modo de abordar um assunto depende quer das intenções que marcam essa decisão quer dos significados atribuídos ao objecto de estudo. No essencial, em jeito de balanço, faço uma leitura claramente positiva sobre os caminhos percorridos pela PE. O que se conseguiu não é pouca coisa embora algumas das reflexões acima feitas tenham um sabor amargo.

O conjunto de medidas acima assinaladas não é fácil de levar a cabo. Por alguma razão perduram no tempo. Por certo, não é viável realizar tais medidas em simultâneo nem serem obra de comunidades isoladas. Mas vale a pena ter a percepção do todo em que se enquadram de modo a melhor definir quais as prioridades estratégicas ao nível regional/local. Um bom instrumento para apoiar tal mudança é a realização de seminários nacionais e internacionais de pensamento estratégico (a lógica não é apresentar comunicações para

engordar o curriculum de cada investigador), cuidadosamente preparados através de grupos de trabalho envolvendo investigadores seniores (que em grupos de trabalho se debruçam sobre um número restrito de questões estruturantes previamente consensualizadas) e com posterior ampla divulgação e discussão crítica de seus resultados através de um relatório crítico. O autor tem experiências positivas sobre tais iniciativas.

Possam essas reflexões ser um possível ponto de partida para fomentar mais sobressaltos do que anuências e, por via disso, promover a reflexão da comunidade dos investigadores sobre a melhoria da pesquisa em Educação.

Agradecimentos

Agradecimentos pelo apoio à Fundação para a Ciência e Tecnologia e Universidade de Aveiro/CIDTFF, Portugal.

Referências

- BRANDÃO, Z. A pesquisa em Educação e o Impacto do Crescimento da Pós Graduação no Brasil, *Aberto*, 5 (31), 25-30, 1996.
- BROWN, S., How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK, *Cambridge Journal of Education* 35[3], 383 – 405, 2005.
- EISNER, E., *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York: MacMillan, 1991.
- EVANS, J. & Benefield, P., Systematic Reviews of Educational Research: does the medical model fit?, *British Educational Research Journal* 27[5], 527 – 541, 2001.
- GATTI, B., Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil, *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, Julho, 65-81, 2001.
- HARKVAY, I., University-assisted community school program of West Philadelphia, *New Direction for Youth Development*, 107, 35-43, 2005.
- HODSON, D., *Teaching and Learning Science*, Buckingham, Open Univ. Press, 1998.
- KEMPA, R., Research and Research utilisation in Chemical Education, *Chemistry Education: Research and Practice in Europe* 3 (3), 327-343, 2002.
- PEREIRA, E. P. e Almeida, M. L., *Reforma Universitária e a construção do espaço europeu de ensino superior*, Campinas (SP: Mercado das Letras, 2011.

PPG/Public Policy Group, *Maximizing the Impacts of your Research: a handbook for social scientists*, London: LSE, 2011.

RUDDUCK, J & HOKINS, D. (eds), *Research as a basis for teaching: reading from the work of Lawrence Stenhouse*, London: Heineman Educ., 1985.