

OS PARADIGMAS DA PESQUISA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA*

Juan Carlos Tedesco**

1. A reflexão atual sobre o problema da pesquisa educacional, requer a discussão de alguns aspectos gerais. Em primeiro lugar, um fato não tem sido suficientemente reconhecido: estamos em um momento de redimensionamento (para não empregar o termo "crise", cujo uso tem-se estendido indiscriminadamente) tanto das funções sociais da educação, como das teorias que tentam explicá-las. Os paradigmas teóricos vigentes nas últimas décadas estão mostrando claros sintomas de esgotamento em sua capacidade explicativa frente às transformações sociais e ao comportamento dos agentes envolvidos na realidade educacional.

Estaríamos enfrentando, neste sentido, um sério problema de fertilidade teórica, já que os aspectos mais significativos ou mais peculiares da realidade educacional contemporânea estariam fora do alcance explicativo das teorias vigentes. Um segundo elemento nesta reflexão – complementar ao anterior – vincula-se à estreita capacidade dos paradigmas vigentes de orientar e produzir ações destinadas a modificar a realidade no sentido defendido pela teoria. Em outras palavras, os paradigmas da teoria educacional enfrentam um sério problema de eficácia ou de eficiência para gerar estratégias que orientem as decisões dos diversos agentes (o Estado, os diferentes

setores sociais, os docentes, os estudantes etc.) que ocupam o espaço educacional. Na literatura atual sobre a pesquisa educacional é possível observar certo consenso em torno destes dois eixos: a ausência de paradigmas teóricos e a frágil incidência dos resultados da pesquisa na prática educativa sistemática¹. Esta situação parece particularmente vigente no âmbito das teorias educacionais mais globalizadoras. Como se verá a seguir, um dos fatores que torna mais complexa a elaboração dos paradigmas teóricos da educação deriva da multiplicidade de elementos e níveis de análise possíveis: do processo de aprendizagem às dimensões estruturais, tais como o papel da educação na diferenciação social, na legitimação ideológica etc., por um lado, e das práticas didático-pedagógicas a nível de sala de aula às gestões políticas do mais alto nível burocrático, por outro.

Em níveis mais específicos, certos paradigmas têm provado sua consistência (teorias da aprendizagem, por exemplo, explicações sobre fenômenos, tais como o fracasso escolar, a eficácia de certas metodologias etc.). O redimensionamento teórico e o ceticismo em relação à significação social da pesquisa educacional não implicam, obviamente, a inexistência de problemas a serem investigados ou um enfraquecimento da capacidade de pesquisa dos cientistas da educação.

As carências no conhecimento são graves e numerosas e a atividade de pesquisa – apesar da falta de recursos, dos problemas institucionais e de todos os elementos que geralmente se encontram

* Comunicação apresentada no Seminário Nacional de Pesquisa Participativa, realizado pelo INEP, em Brasília, no período de 14 a 16 de março de 1984. Tradução de Ana Luiza F. Saibro, Janete Chaves e Juscelino Mafra de Oliveira.

** Especialista do Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC/UNESCO).

¹ Ver, entre muitos outros exemplos, os seguintes trabalhos: MELLO, Guiomar Namó. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46): 67-72, ago. 1983; NOVACK, Joseph. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 1982; UNESCO. *Colloque International. Recherche et Pratique en Éducation: Comment renforcer les liens entre la recherche et la pratique en vue de l'amélioration de l'enseignement général*. ED - 8 - /Conf. 816. 2. Paris, maio 1981.

nos diagnósticos sobre a situação da pesquisa educacional – é muito intensa. A ausência de paradigmas férteis provoca, ao contrário, um alto nível de **atomização** nos esforços realizados e uma **baixa capacidade de acumulação** dos conhecimentos produzidos. Desta forma, os resultados gerados a partir de paradigmas conhecidos não acrescentam nada de novo ao conhecimento já acumulado e os resultados (ou os problemas) obtidos fora deles ficam dispersos e carentes de uma estrutura técnica que os integre de forma coerente. Obviamente, a carência ou a produção de paradigmas científicos não é um problema individual, nem está sujeito à vontade dos cientistas. O conhecimento se gera socialmente e o conhecimento educacional não se afasta desta regra.

2. Os paradigmas da pesquisa educacional têm mostrado certas características em sua evolução histórica que é necessário esclarecer para compreender alguns dos desafios atuais. Neste sentido, um dos aspectos mais complexos desta questão deriva da coexistência de dois níveis diferentes de análises, com graus de dissociação que têm chegado a assumir níveis muito significativos: a educação como fenômeno social e como objeto de políticas sociais, por um lado, e a educação como fenômeno individual e como atividade de aprendizagem, por outro.

A dissociação entre ambos os conjuntos de paradigmas se expressa geralmente pelo fato de que os paradigmas gerados em torno da educação como fenômeno social têm subestimado o problema da **especificidade do processo de aprendizagem** (enquadrados em categorias, tais como socialização, inculcação ou imposição ideológica, aculturação etc.) e de que os paradigmas delineados para explicar o fenômeno da aprendizagem não têm conseguido explicar consistentemente o processo de aprendizagem como processo social efetuado através de um sistema político-institucional².

De certa forma, cada paradigma tem procurado superar esta dis-

² Um exemplo do primeiro tipo é a análise do vínculo pedagógico como um vínculo de violência simbólica e de imposição cultural que se encontra na obra *La Reproducción*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron. Um exemplo do segundo tipo aparece na obra de NOVACK, Joseph. op. cit.

sociação de alguma maneira, inclusive pela negativa em considerar sua relevância. No entanto, a dissociação é um fato inegável, que obriga a uma análise também relativamente dissociada.

3. Existe um consenso relativamente amplo em considerar que a pesquisa sócio-educacional esteve demarcada historicamente por três grandes paradigmas dominantes em diferentes momentos históricos: o **paradigma da teoria educacional liberal**, o **paradigma economicista** (capital humano, recursos humanos etc.) e o **paradigma dos enfoques crítico-reprodutivistas**. No marco do paradigma liberal, os problemas educacionais básicos eram a contribuição da ação educativa formal e sistemática (a escola) à consolidação dos estados nacionais e a vigência de uma ordem político-democrático-liberal. As características deste paradigma têm sido analisadas em várias oportunidades e não parece pertinente repetir aqui estas explicações³.

A característica central desse momento teórico consiste todavia na existência de uma forte ênfase na pesquisa didático-pedagógica. O problema da função social da educação e da organização escolar mais apropriada para cumpri-la foram objeto de um debate mais claramente **político** que científico. O principal problema, a partir de uma perspectiva científica, era **como** alcançar estes propósitos. Nesta linha, as discussões educacionais giraram em torno do modelo pedagógico e dos métodos de ensino. As versões diretivistas desta corrente geraram toda uma série de pesquisas sobre o processo de aprendizagem e os métodos didáticos inspirados no positivismo, enquanto que as correntes não diretivistas inspiraram o movimento da Escola Nova, com suas correspondentes propostas metodológicas⁴.

³ A obra de Durkheim representa, provavelmente, a exposição mais orgânica desta proposta. Sua análise e crítica a estes postulados podem ser encontradas em numerosas obras, como por exemplo SNYDERS, G. *Pedagogie progresiste*. Paris, PUF, 1973; SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983; TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para um diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. In. RAMA, G. W., coord. *Mudanças educacionais na América Latina*. Fortaleza, UFC, 1983.

⁴ Para uma análise deste problema no caso argentino, ver TEDESCO, Juan Carlos. Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino. *Punto de Vista*, Buenos Aires, 6 (19), dez. 1983.

Até meados do século e a partir da reconstrução do pós-guerra, o paradigma liberal estava esgotado. Em seu lugar, surgiu um novo paradigma teórico que colocava o vínculo entre educação e sociedade no plano da contribuição educacional ao desenvolvimento econômico. A metáfora da formação do cidadão foi substituída pela metáfora da formação dos recursos humanos e a atividade educacional foi objeto de planificação com os mesmos critérios de atribuição de recursos utilizados nas atividades econômicas e produtivas⁵.

No conjunto de enfoques de caráter economicista, a teoria do "capital humano" deu uma base consistente a um novo programa de pesquisa, que teve uma influência e um desenvolvimento muito significativos. No plano pedagógico, esta concepção deu lugar a dois enfoques diferentes. As pesquisas sobre a contribuição educacional ao crescimento econômico operaram sob o pressuposto de que o que ocorria efetivamente no processo educativo era uma espécie de "caixa preta" da qual a pesquisa não se ocupava. À parte das pesquisas econômicas, no entanto, a pedagogia adotou os modelos planejadores que enfatizavam a meta de maior produtividade em todas as ações sociais, a partir do uso racional dos recursos.

Na década de 70 e concomitantemente aos sintomas de recessão econômica mundial, os postulados principais deste paradigma começaram a ser objeto de uma crítica sistemática. Por um lado, as pesquisas empíricas a respeito da contribuição da educação ao desenvolvimento não mostravam conclusões categóricas de confirmação do modelo⁶.

⁵ Uma exposição exaustiva da teoria do capital humano e sua situação atual pode ser encontrada na obra de M. Blaug. Por exemplo, BLAUG, M. An introduction to the economics of education. Allen Lane, Penguin Press, Londres, 1970; the empirical states of human capital theory: a slightly jaundiced survey, *Journal of Economic Literature* 14 (3), set. 1976.

Uma profunda análise crítica, a partir da perspectiva latino-americana, pode ser encontrada em CARCIOFI, Ricardo. Educación y aparato productivo en la Argentina, 1976-82. In: TEDESCO, J. C. et alii. *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires, FLASCSO, 1983. cap. IV.

⁶ As referências a estudos empíricos em relação a este tema são muito numerosas. Um balanço recente, relativamente exaustivo, pode ser encontrado no artigo de

Por outro, o planejamento não podia provar sua eficácia como instrumento de orientação das políticas educacionais globais, já que as demandas sociais e a dinâmica política alteravam a lógica dos planos supostamente racionais. A pedagogia tecnicista era também questionada por novos paradigmas sobre a aprendizagem, onde se enfatizava a importância dos aspectos afetivos e da participação dos agentes do processo de aprendizagem na definição dos parâmetros de sua atividade.

Este questionamento deu lugar à definição de novos paradigmas definidos como teorias **críticas**, que enfatizaram o caráter reprodutor das ações pedagógicas. A análise do paradigma reprodutivista (em suas diferentes versões) é mais recente e, portanto, menos consensualmente aceita. Todavia, já existem alguns elementos críticos que mostram certo grau de validade⁷.

a) A ênfase no caráter reprodutor do setor educacional no que se refere à estrutura da força de trabalho não consegue explicar adequadamente a notável expansão educacional das últimas décadas e os crescentes fenômenos de subutilização de capacidades, desqualificação do valor dos anos de estudo no mercado de trabalho etc. Definitivamente, este paradigma deixa de observar que a novidade dos últimos anos tem sido precisamente a modificação do papel tradicional do sistema educacional como elemento legitimador da diferenciação da força de trabalho.

b) O reprodutivismo não consegue explicar adequadamente o conflito e a luta social pela distribuição educacional e coloca todo o dinamismo nos setores dominantes. Neste sentido, os enfoques reprodutivistas têm sido considerados como excessivamente funcionalistas, apesar de se apresentarem como uma alternativa ao paradigma anterior.

LEWIN, K. LITTLE, A. & COLPCLOUGH, C. Los efectos de la educación sobre los objetivos del desarrollo (I) (II). *Perspectivas*, Paris, 13 (3): 315-28, 1983; 13 (4): 433-47, 1983.

⁷ TEDESCO, Juan Carlos. El reproductivismo educativo y los sectores populares en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá (11), 1º sem. 1983.

- c) Estes enfoques tendem a vincular a prática pedagógica aos modelos de relações sociais dominantes ("princípio de correspondência"). Esta operação identifica o docente com os setores dominantes, os conteúdos como pura ideologia, os alunos como exploradores etc. Baseado nisto, o processo ensino-aprendizagem perde toda a especificidade e qualquer proposta de mudança fica desacreditada.

Este rápido resumo da evolução dos paradigmas da pesquisa educacional permite assinalar alguns dos aspectos mais relevantes de sua influência sobre a prática de pesquisa na América Latina. Em primeiro lugar, é evidente que a evolução registrada na América Latina tem seguido as vicissitudes da evolução teórica dos países centrais, particularmente dos Estados Unidos e da França, com influência menor da Inglaterra e da Alemanha. O problema da transferência de teorias do centro à periferia tem sido analisado já em múltiplas ocasiões, a partir dos mecanismos de subordinação, colonialismo, multinacionalização etc⁸.

O ponto central aqui, indo além da discussão sobre as formas e mecanismos concretos através dos quais se opera esta transferência teórica (bolsas de estudos, subsídios etc.), consiste em advertir que a evolução dos paradigmas nos países centrais esteve relativamente vinculada à evolução dos problemas reais que as sociedades enfrentavam, do ponto de vista educacional. Assim, por exemplo, o paradigma liberal surgiu a partir do processo de consolidação dos estados nacionais e foi superado quando o conjunto da população ficou incorporado efetivamente a um nível educacional mínimo capaz de integrar os indivíduos à sociedade na qualidade de cidadãos.

Da mesma maneira, o paradigma economicista surgiu a partir das necessidades do processo de reconstrução do pós-guerra e da transformação tecnológica acelerada, sendo superado quando as necessidades de mão-de-obra qualificada em todos os níveis foram

satisfeitas amplamente pela expansão educacional. Na atualidade, o reprodutivismo responde, em boa medida, ao processo de estagnação e forte rigidez estrutural que caracteriza os países capitalistas avançados, especialmente os europeus, e está esgotando suas possibilidades teóricas diante do fato de que as sociedades capitalistas avançadas não conseguem definir uma função social relevante para um sistema educacional massificado. A característica central deste período parece ser, por outro lado, uma espécie de "esvaziamento" da capacidade do sistema educacional em cumprir algumas das funções que lhe são destinadas tradicionalmente: garantir a democracia, o crescimento econômico ou a manutenção da ordem social.

Na América Latina, por sua vez, os paradigmas têm evoluído com um nível muito mais alto de desvinculação em relação à realidade social. Em grande parte da região, contudo, as metas do projeto liberal (e as questões postuladas por seu paradigma educacional) não têm sido cumpridas. No mesmo sentido, as necessidades de recursos humanos qualificados estão sujeitas à introdução abrupta de inovações tecnológicas exógenas, criando situações de notórios desequilíbrios entre excesso de oferta de recursos em certos setores e subofertas no momento de satisfazer necessidades elementares de um processo de desenvolvimento endógeno e mais equilibrado. Por último, o reprodutivismo vigorou na América Latina justamente num período de notável expansão quantitativa da educação e de transformações estruturais não menos significativas: urbanização e marginalidade crescentes, terciarização da economia, crises políticas permanentes devido à impossibilidade de firmar uma nova ordem hegemônica etc.

Provavelmente, a proposição teórica endógena mais significativa com vigência na América Latina refere-se à teoria da dependência. No entanto, é evidente que o alcance do paradigma teórico da dependência tem sido muito menos significativo no plano educacional e cultural que no plano sócio-econômico. O objeto privilegiado de análise deste paradigma foi todo o processo de imposição de modelos educativos externos; em níveis de análise mais específicos, a teoria da dependência (ou seus representantes) apelou para algumas das hipóteses do paradigma reprodutivista, especialmente no que diz

⁸ Um estudo recente ocupa-se deste problema superando as análises simplistas habituais baseadas na transposição dos vínculos de dominação econômica aos vínculos de dependência cultural. Ver GUADILLA, Carmen García. *Production et transfert theorique dans la recherche educative. Le cas de l'Amérique Latine (et le Venezuela)*. Paris, Univesité René Descartes, 1983. (Tese de doutorado).

respeito ao autoritarismo do vínculo pedagógico, ao caráter ideológico dos conteúdos escolares etc.

O desenvolvimento da teoria da dependência tem sido motivo de numerosas reflexões e críticas apoiadas na sucessiva simplificação e no maniqueísmo da exploração das relações de dominação, baseadas no esquema centro-periferia, desconhecendo o problema da dominação interna.

A análise feita no ponto anterior permitiu observar que os diferentes paradigmas da pesquisa educacional têm elaborado diagnósticos nos quais certos problemas foram privilegiados e outros, subestimados. Na mesma medida, as pesquisas efetuadas a partir de cada paradigma pretenderam resolver, ao menos teoricamente, estes problemas. Um breve balanço da situação atual permitiria constatar a existência de uma espécie de círculo vicioso, segundo o qual há consenso em reconhecer a necessidade de integrar em um novo paradigma todos os conhecimentos e contribuições proporcionados pela atividade de pesquisa levada a termo até agora, mas, para efetuar esta tarefa, é preciso contar com um novo paradigma que ofereça os parâmetros sobre os quais se poderá efetuar o balanço, selecionar o realmente significativo e assinalar os novos problemas ou as carências mais relevantes do ponto de vista do conhecimento.

Obviamente, o delineamento de um novo paradigma não é um problema que se resolve por esforço espontâneo. E que, todavia, tampouco se resolverá à margem do esforço consciente da comunidade científica latino-americana. Neste sentido, é possível, ao menos, tentar assinalar os postulados básicos envolvidos na construção de um novo paradigma e sobre os quais seria preciso discutir.

4. Os Problemas Educacionais da América Latina

Efetuar um diagnóstico exaustivo dos problemas educacionais da América Latina é uma tarefa que excede os limites e os propósitos deste trabalho. No entanto, é preciso assinalar os grandes eixos proble-

máticos a partir dos quais se poderá definir os desafios que um paradigma teórico deve enfrentar e resolver. Nesse sentido, parece-nos pertinente indicar os seguintes eixos problemáticos:

a) O Problema da Expansão Quantitativa e da Marginalidade

Todos os diagnósticos sobre a situação educacional na América Latina coincidem em reconhecer a significativa magnitude da expansão quantitativa da ação pedagógica escolar nas três últimas décadas. Contudo, também existe consenso em reconhecer que esta expansão não tem resolvido os problemas de homogeneização básica da situação educacional da população, uma vez que persistem altos índices de analfabetismo e de fracasso escolar nas primeiras séries, e não tem produzido uma distribuição mais igualitária dos serviços educacionais, já que enquanto os setores populares conseguiram alcançar, de maneira deficiente, poucos anos de escolaridade básica, os setores médios e altos ampliaram significativamente sua incorporação aos níveis médio e superior⁹.

Esse dinamismo particular da expansão educacional tem gerado uma situação na qual os países da América Latina devem enfrentar **simultaneamente** os problemas relativos ao cumprimento da meta da escolaridade básica obrigatória e os da massificação dos níveis médio e superior. Neste sentido, embora a situação não seja homogênea, a América Latina tem como característica fundamental um nível de polarização educacional relativamente alto, onde a base da pirâmide está excluída do acesso ao domínio dos códigos culturais mais elementares (língua, cálculo etc.). Definitivamente isto se refere à manifestação educacional do problema da **marginalidade social**, que constitui um dos eixos mais significativos em torno do qual giram as ciências sociais na América Latina.

A "polarização" educacional coloca a teoria numa situação extremamente complexa. De certa forma, o debate acerca da escolaridade

⁹ Um balanço da situação educacional na América Latina pode ser encontrado nos documentos do PROYECTO Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe; informes finales. Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981. DEALC.

básica universal é o debate próprio do Século XIX, e as questões a respeito, em última instância, não se modificaram de maneira substancial. A questão, todavia, consiste em saber se as possibilidades dos diferentes agentes sociais e suas capacidades de compreensão das raízes do problema e das estratégias de solução estão sendo modificadas. Poderia sustentar-se que o processo de constituição dos estados nacionais na América Latina tem avançado o suficiente, de modo a criar as condições de unificação lingüística e cultural mínima¹⁰. O acesso à educação, ainda que deficiente, precário e limitado, constitui hoje uma realidade para a população como um todo. O problema reside, então, nos **modelos pedagógicos** empregados para que a incorporação obtida se constitua em uma incorporação real. O problema da marginalidade não constitui somente um desafio teórico; na realidade, é um desafio social e político. Porém, no âmbito específico do **espaço educacional**, esta questão se coloca também em **termos pedagógicos**: como ensinar crianças provenientes de setores marginais?

Os problemas que a teoria educacional e a pesquisa devem encarar nesse campo são notoriamente vastos. Os avanços dos enfoques reprodutivistas incidiram prioritariamente sobre o diagnóstico da situação e sobre os fatores estruturais que explicam este problema. No plano pedagógico, ao contrário, sua contribuição tem sido menos relevante. Algumas correntes dentro deste paradigma chegaram, inclusive, a não dar nenhum valor à preocupação por estes problemas e outros sugeriram a possibilidade de encontrar **fora** do campo da ação educativa escolar, as alternativas mais férteis. Atualmente, contudo, parece existir uma corrente crítica muito sólida em relação a estes desvios do reprodutivismo e uma revalorização – não casualmente, ao estilo do Século XIX – da necessidade de reconhecer o valor da escola como agência institucional da qual é preciso apropriar-se¹¹.

Neste sentido, as perspectivas futuras giram em torno de dois grandes eixos: por um lado, está se esgotando a etapa de expansão “fácil” da escolaridade e é previsível uma tendência ao aumento da tensão e da

luta pelo acesso ao ensino. Por outro, o acesso tem-se transformado em um dos espaços críticos de integração. Ficar fora deste espaço significa converter a exclusão em fator irrecuperável, já que – como sustentam os teóricos da legitimação no capitalismo atual – a posse do conhecimento será o instrumento de dominação e controle social mais importante nas sociedades modernas.

As propostas que têm prognosticado a escolarização como saída política para a sociedade e, em particular, para os setores populares se assemelham, assim, ao comportamento dos vetores que no início da industrialização destruíam as máquinas para evitar seus efeitos sobre o emprego. Porém, como sustentado anteriormente, a complexidade da situação da América Latina advém da coexistência dos problemas de integração básica com os problemas da expansão dos níveis médio e superior. Seria simplificar erroneamente a situação atual se se postulasse que os fatores críticos da ação educacional situam-se exclusivamente no “pólo” marginal da sociedade. A este respeito, poderia sustentar-se que enquanto o cumprimento de escolaridade básica constitui uma dúvida histórica e uma meta fundamentalmente **política**, o desenvolvimento do ensino médio e superior combina, de maneira diferente, as variáveis político-sociais e as econômicas, pondo em evidência os desafios e as contradições que vivem os países da região face às exigências do processo de desenvolvimento social.

Este tema será objeto de análise no ponto seguinte; porém, é necessário esclarecer aqui que a situação de polarização educacional constitui um marco onde o significado dos problemas de ambos os pólos se modifica. O problema de ensino básico não é similar ao existente no Século XIX, pois atualmente existe uma massa considerável da população no pólo constituído pela cúpula do sistema educacional. Da mesma maneira, os problemas da massificação da cúpula não são similares entre a América Latina e os países centrais, visto que nestes não existe uma parcela significativa da população excluída do domínio dos códigos básicos. Neste sentido, embora na América Latina seja possível distinguir-se os elementos que definem os problemas da massificação (anacronismo dos conteúdos, desvalorização no mercado de trabalho etc.), o fato é que o acesso aos níveis

¹⁰ Idem, *ibidem*.

¹¹ Ver, por exemplo, *Cuadernos de Pregunta* (42), ago. 1982.

médio e superior conserva um forte papel discriminador em relação aos que ficam fora deles.

b) O Problema do Desenvolvimento Técnico-científico

O paradigma economicista, em suas diferentes versões, ressaltou o papel da educação no processo de crescimento econômico. Atualmente, muitas de suas proposições têm sido refutadas pela realidade, particularmente as que estabeleciam um vínculo direto entre anos de estudo – qualificações – produtividade e remuneração, tanto a nível individual como social.

No entanto, um fato é inegável: o **conhecimento**, em particular o conhecimento técnico-científico, é uma forma de capital decisiva, tanto para o crescimento econômico, como para as novas formas de legitimação da dominação social. A teoria da dependência, por sua vez, mostrou de que maneira esta distribuição desigual do conhecimento garante legitimidade às relações de dominação a nível internacional. Desse ponto de vista, não é possível subestimar a importância, para a América Latina, do problema do domínio do conhecimento técnico-científico. Neste sentido, a discussão sobre as alternativas possíveis, as opções tecnológicas mais adequadas etc., constitui um dos capítulos mais significativos sobre as formas de desenvolvimento que podem definir o futuro da região. A questão-chave, por conseguinte, consiste em definir que lugar o sistema educacional ocupa no contexto destas opções. Numa análise mais geral, poderia sustentar-se que a expansão quantitativa da escolaridade tem sido acompanhada por uma progressiva deterioração em sua capacidade de distribuir **conhecimentos socialmente significativos**. A esse respeito, os diagnósticos coincidem em assinalar este fenômeno de forma praticamente universal. A deterioração, por outro lado, não é homogênea a todo o sistema, mas afeta fundamentalmente os circuitos de escolarização ocupados pelos setores populares. A diferenciação interna constitui, deste ponto de vista, um dos fenômenos mais relevantes da estrutura atual dos sistemas educacionais.

Esse processo não é casual. Admitindo-se que a aprovação do conhecimento constitui uma das formas modernas mais importantes da

diferenciação social e da sua legitimação, é evidente que um sistema destinado a distribuir socialmente o conhecimento será objeto de lutas e de transformações mediante as quais cada setor social tentará obter uma quota de apropriação a mais significativa possível.

Frente a estas alternativas, o problema que a teoria educacional enfrenta na América Latina consiste em definir o papel da educação na produção e distribuição social de conhecimentos socialmente significativos. Contudo, a definição destes conhecimentos não é um problema da educação, mas da sociedade como um todo. Nos países capitalistas avançados, poderia falar-se de problemas de distribuição e luta, isto é, problemas oriundos da maneira de interpretar pedagogicamente os elementos de uma formação cultural básica, do tipo técnico-científico, gerada endogenamente a partir da evolução de seu modo de produção. Na América Latina, ao contrário, torna-se necessário definir previamente se se opta pela produção endógena deste conhecimento ou pela adoção acrítica de modelos externos. Neste sentido, ainda que estejamos simplificando os termos do problema, na América Latina a ação educacional deve enfrentar os problemas de distribuição, por um lado, e os problemas da incapacidade dos agentes produtivos para **gerar conhecimentos**, por outro.

c) O Comportamento dos Diferentes Agentes Sociais

Nos paradigmas anteriormente descritos, houve uma ênfase notória na análise dos **produtos finais** das ações educacionais e não nos processos. Tanto o economicismo como os enfoques reprodutivistas tenderam a traçar suas hipóteses em cima dos resultados e, em consequência, suas conclusões não permitem elucidar o que J. M. Berthelot, num estudo recente, denominou os **modos de produção** das situações educacionais vigentes¹².

A importância do estudo dos **processos** assume atualmente uma dimensão notória, devido precisamente à constatação de que os

¹² BERTHELOT, Jean Michel. *Le piège scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France, 1983.

resultados não se ajustam às previsões dos paradigmas habituais. Observando-se, por exemplo, as dimensões da expansão quantitativa em relação às previsões das políticas de planejamento baseadas no "ajuste" entre os fluxos educacionais e as exigências do aparelho produtivo, o mais notório é que a expansão tem superado todas as previsões, tanto quantitativas como qualitativas. No mesmo sentido, as hipóteses reprodutivas acerca da total adequação entre nível de escolaridade e postos de trabalho desconhecem o fato cada vez mais difundido da desvalorização dos anos de estudo no mercado de trabalho e a transferência dos mecanismos diferenciadores da educação ao próprio mercado¹³.

Esses produtos finais da dinâmica educacional não podem ser totalmente explicados por uma lógica econômica (exigências de qualificações por parte do aparelho produtivo) nem por uma lógica política (legitimação ideológica da dominação social). Certamente, estes determinantes têm estado presentes e constituem um componente importante na explicação da atual situação. Todavia, este resultado também é produto da tensão existente entre a lógica dos determinantes estruturais mencionados e a lógica dos agentes sociais envolvidos no processo de expansão educacional. Tanto os setores populares como os próprios setores médios e altos exerceram pressões e desenvolveram estratégias educacionais (estratégias destinadas a ocupar o espaço educacional de determinada maneira) que não se ajustam exata nem unicamente às exigências econômicas ou políticas. O relevante, em todo caso, é que embora se conheça o **produto** (e as pesquisas se ocupam fundamentalmente de elucidar suas características), é muito pouco o que se pode dizer do **processo** mediante o qual se chega a este produto.

Nesse sentido, algumas contribuições recentes têm registrado a importância da capacidade que os diferentes setores sociais têm de exercer pressão sobre o Estado, a diferente capacidade do Estado para responder às demandas educacionais e às outras demandas sociais¹⁴

¹³ TEDESCO, Juan Carlos. op. cit.

¹⁴ Ver, por exemplo, RAMA, G. W. *Introducción a educación y sociedad en América Latina*. Santiago, UNICEF, 1980.

etc. Contudo, é muito pouco o que se conhece sobre as estratégias educacionais dos setores populares— que lugar ocupam dentro de suas estratégias globais de ação social e como se articulam internamente.

Definitivamente, parece evidente que os fundamentos de um novo paradigma da teoria educacional necessitam abranger uma revalorização do papel dos **agentes sociais** e um reconhecimento do espaço educacional como um espaço de conflito e de luta social, onde cada setor se comporta de acordo com as estratégias que se precisa conhecer.

d) As Condições para a Aprendizagem

Os pontos anteriores tendem, em seu conjunto, a revalorizar a importância das ações de aprendizagem para o sistema educacional, entendidas como um componente básico das estratégias de apropriação do conhecimento. Nesta perspectiva, o desafio mais sério que os paradigmas educacionais enfrentam é a superação (sem restringir ou subestimar) dos níveis de análise micro e macropedagógicos. Nesta tarefa, as contribuições de alguns paradigmas "culturalistas" são muito importantes: as conclusões a respeito da importância do capital lingüístico; a comprovação de que a desigualdade entre o capital cultural dos alunos e o capital cultural exigido para o desempenho escolar constitui fator de fracasso escolar; as contribuições relativas ao "currículo oculto" e as comprovações etnográficas sobre as relações existentes na sala de aula; os registros provenientes das hipóteses da pedagogia "institucional" sobre fatores, tais como a organização escolar, o papel da burocracia etc., deveriam ser considerados e integrados de forma coerente. Por outro lado, as teorias da aprendizagem (Piaget, Ausubel etc.) têm desenvolvido um enorme conjunto de evidências que seria preciso recuperar. Um dos fundamentos da superação da dissociação e, ao mesmo tempo, da incorporação das contribuições destas teorias deveria consistir no reconhecimento da importância do **ponto de partida** no qual se encontram os alunos¹⁵.

¹⁵ Um balanço dos estudos existentes acerca do problema do fracasso escolar pode ser encontrado em TEDESCO, Juan Carlos. *Modelo pedagógico y fracasso escolar*. *Revista de la CEPAL*, Santiago (21), dez. 1983.

Neste sentido, um dos problemas mais sérios que a teoria educacional na América Latina deve resolver refere-se ao vínculo entre o ponto de partida e o ponto de chegada e a compreensão do processo existente entre ambos os pontos. Em outros termos, o problema consiste em definir como se constitui o **processo pedagógico** e como se determina sua eficiência ou sua eficácia. A pedagogia "tecnicista" tendeu a definir estratégias pedagógicas uniformes, baseadas no desconhecimento da heterogeneidade dos pontos de partida, tanto individuais como culturais, e na desvalorização dos modelos culturais autóctones. O reprodutivismo girou em torno da hipótese da não distinção do processo pedagógico com os processos sociais. Algumas correntes culturalistas derivaram para posições onde o respeito ao "ponto de partida" era tão absoluto que toda possibilidade educativa era negada (considerada como violência e imposição de uma vontade cultural alheia).

Admitindo-se a existência de um corpo de **conhecimentos** socialmente significativos, em torno de cuja apropriação se registra uma luta social importante, o problema consiste em definir as estratégias pedagógicas que permitam uma apropriação efetiva destes conhecimentos, através de um sistema democrático de distribuição. A este respeito, é preciso recordar que a peculiaridade do processo pedagógico vigente na América Latina não é sua eficiência, mas seu fracasso. Um alto percentual de alunos não consegue obter o acesso ao domínio dos códigos culturais básicos e os que permanecem no sistema obtêm uma aprendizagem cada vez menos representativa dos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea.

Neste sentido, as metodologias de ensino, as propostas curriculares, os modelos de organização escolar etc., deveriam ocupar um lugar central na construção de um paradigma educacional. Mas este lugar – para ser teoricamente consistente – deve estar articulado às contribuições das hipóteses macrossociais e culturais, a partir das quais se geram as questões-chave que os planos pedagógicos devem resolver.

Neste ponto, um dos agentes (e dos problemas) mais sérios é o relativo ao papel docente. Mais adiante será feita referência ao problema dos

professores do ponto de vista de sua relação com a legitimação dos postulados das teorias educacionais. Aqui importa destacar, ao contrário, que os paradigmas vigentes nos últimos anos tenderam – de uma forma ou de outra – a desvalorizar a função do professor no processo pedagógico. Em alguns casos, porque o reduziram ao papel de mero executor de políticas planejadas tecnocraticamente, em outros, porque o identificaram ao papel de explorador, autoritário, repressor etc. O certo é que – na medida em que os professores ampliaram notavelmente sua importância quantitativa – foram perdendo relevância **social e técnica**. Neste aspecto, também é visível um redimensionamento do problema do papel docente (e, em conseqüência, das estratégias destinadas à sua formação e à sua participação) onde se procura integrar coerentemente os aspectos **técnicos e comportamentais** com os componentes ideológicos e políticos envolvidos em ambos os tipos de fatores¹⁶.

5. Uma das características mais consensualmente admitidas a respeito da pesquisa educacional – seja qual for o paradigma do qual se parta – é sua pouca eficiência para produzir mudanças reais nas práticas pedagógicas ou políticas. Neste sentido, existe uma abundante literatura onde se aponta como um dos problemas centrais da pesquisa sua desvinculação das necessidades reais, tanto dos professores como dos dirigentes educacionais. Uma apreciação global deste problema permitiria afirmar que a falta de eficiência da pesquisa educacional não é um problema atual nem um problema específico da América Latina. Um diagnóstico deste tipo pode ser encontrado na literatura universal e vem se repetindo há várias décadas.

Estes aspectos põem em evidência a presença de problemas estruturais que, definitivamente, estão ligados ao fato de que a pesquisa educacional responde a uma lógica onde atuam fatores propriamente científicos (sem que isto indique uma valorização ou uma exclusão dos fatores sócio-políticos vinculados à prática científica) e a atividade educacional – na medida em que se desenvolve num sistema institucional

¹⁶ Ver MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1982.

de massa— responde a uma lógica política. Transportar os resultados da pesquisa educacional para um sistema institucional constitui um fato sócio-político e não um mero fato “científico”.

Todavia, existem algumas particularidades que dão especificidade a esta desvinculação, tanto do ponto de vista do atual momento histórico, como do ponto de vista do contexto latino-americano.

a) Em primeiro lugar, a dissociação entre teoria/pesquisa educacional e práticas concretas se vincula ao modo de evolução dos paradigmas. Como já foi exposto, na América Latina os paradigmas evoluíram com uma margem de independência muito significativa em relação aos problemas reais, visto que existe pequena capacidade endógena de gerar teorias.

Dessa forma, o problema da escolaridade básica universal como instrumento destinado a homogeneizar culturalmente a população, deixou de ser um problema para a teoria, mas continuou sendo um problema na realidade. Do mesmo modo, os problemas relacionados com a crítica às práticas pedagógicas “tradicionais” (métodos autoritários, verbalismo docente etc.) adquirem sentido quando estas práticas vigoram efetivamente nos sistemas educacionais. Em outros termos, é evidente que a dissociação entre a teoria e as práticas educacionais assume nos países dependentes uma intensidade notoriamente mais significativa que nos países centrais.

b) Em segundo lugar, a dissociação também se vincula à própria estrutura da teoria e à forma como ela concebe a prática e os agentes fundamentais desta prática. No caso do economicismo, o agente principal, para o qual se precisava definir alternativas e decisões, era o Estado e, o instrumento, o planejamento. No caso do reprodutivismo, a definição de alternativas estava teoricamente excluída, já que qualquer tentativa desta ordem era concebida como **reformismo** ou como democracia.

De certa forma, a tradição teórica dos últimos anos deixou o problema da **eficiência** da pesquisa educacional na dependência

dos enfoques tecnocrático-pedagógicos, que, por sua vez, tampouco mostraram eficiência, dado que ou se ocupavam de problemas não relevantes, ou a sua própria prática científica gerava uma prática política pouco eficaz desde a perspectiva de seus resultados.

A dissociação, em conseqüência, não é neutra diante da dinâmica própria da teoria e da pesquisa. Um de seus efeitos mais conhecidos é provocar certa “impunidade” em relação às idéias, visto que sua legitimidade fica reduzida ao âmbito dos próprios pesquisadores e teóricos. De certo modo— e isto é particularmente visível na América Latina— o “mercado” das idéias educacionais possui um alto grau de isolamento social. **Os professores, os pais etc. estão alheios à validação social das propostas pedagógicas.** As razões deste processo não são similares para os diferentes agentes sociais. No caso dos professores, sabe-se que o problema se vincula tanto à deterioração na **formação**, como à forma segundo a qual a organização político-escolar define suas estratégias de ação. No caso dos pais, os fatores são formalmente os mesmos — formação e participação nas decisões — embora as alternativas e estratégias difiram consideravelmente.

O tema da eficiência da pesquisa educacional tem sido analisado freqüentemente sob o enfoque da contribuição da pesquisa educacional ao processo de **tomada de decisões**. No entanto, esta discussão se desenvolve sob o pressuposto de que aqueles que tomam decisões constituem um setor específico ou temporário de agente social (o Estado, os políticos, os administradores etc.).

Um novo paradigma educacional — onde seja revalorizado o papel do conjunto dos agentes sociais — deveria incluir o postulado segundo o qual **todos tomam decisões educacionais**: os políticos, os professores, os pais, os estudantes, os administradores etc. A pesquisa deveria dar elementos para que estas decisões se apoiem em um conhecimento mais cabal da situação e das perspectivas de cada estratégia. Neste sentido, a resposta à pergunta **a quem serve os resultados da pesquisa educacional?** define, em boa medida, o problema da vinculação entre a prática teórica e a prática sócio-

política. Conseqüentemente, investigar para a tomada de decisões não pressupõe necessariamente investigar para as decisões do Estado ou dos setores dominantes. Por outro lado, o salto em direção à tomada de decisões não é um salto para algo **externo à teoria**. Ao contrário, é nesse terreno que as proposições teóricas adquirem boa parte da legitimidade social.

Este aspecto constitui o ponto a partir do qual podem ser incorporadas as principais contribuições provenientes dos postulados relativos à **pesquisa participativa** e à **pesquisa-ação**. O principal aspecto a partir do qual se justificou esta proposta metodológica foi, precisamente, a crítica a certas formas tradicionais de fazer pesquisa, caracterizadas pela desvinculação, tanto teórica como prática, dos problemas e da transformação da situação vital dos setores populares. Algumas contribuições recentes mostram que estão sendo superados certos aspectos da discussão relativa a este tema.

Entre os pesquisadores comprometidos com estas propostas, existem sintomas de uma parcela maior de maturidade em relação às propostas iniciais, nas quais a pesquisa participativa era percebida como uma **alternativa** à pesquisa tradicional e se pretendia que a estratégia metodológica, por si mesma, garantisse a solução de todos os problemas.

Após vários anos de prática nesta direção, já é possível advertir que os riscos de erro, falta de representatividade, artificialidade, empirismo etc. são tão fortes nesta como em qualquer outra forma de pesquisa. Mas, a começar dos paradigmas tradicionais, também é evidente o reconhecimento da importância do problema das decisões e das ações, por um lado, e da importância de estudar os **processos**, por outro (e no estudo dos processos, é inevitável analisar a atuação dos setores envolvidos naquilo que se está estudando).