



## O mito da pesquisa qualitativa: uma homenagem às quatro décadas de vida do programa de pós-graduação em educação da UFSM

Profº Eduardo J. Z. Ayala  
Departamento de Administração Escolar-UFSM



Diz-se que junto com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, conquistaram-se também as credenciais científicas da pesquisa em educação no Brasil. Bem, pelo menos é isso o que relata a história. No entanto, alguns poucos pensam que foi a partir de 1970, quando a UFSM foi palco da primeira defesa de dissertação de mestrado em educação, neste país, que a investigação na área começa a ter formalidade teórico-metodológica e validação acadêmica plena. De qualquer maneira, e guardadas as devidas proporções, tanto um acontecimento quanto o outro são, certamente, de grande importância para compreender a origem do que hoje se convencionou denominar de produção científica educacional.

Na década de 70, durante a breve existência da Faculdade Interamericana de Educação (convênio OEA-MEC-UFSM), a noção metodológica de pesquisa teve como suporte as indicações contidas em textos de Van Dalen & Meyer, Best, Hayman, Kerlinger e outros que ainda constituem, especialmente no primeiro mundo, o fundamento da inquirição escolar contemporânea. Mesmo assim, há algo a lamentar hoje: a extrema celeridade com que foram conduzidos os estudos pós-graduados naquela instituição. Todo interesse pela revisão acurada das obras desses e outros autores, por parte dos mestrados, sucumbia simplesmente à pressão inexorável do tempo. Sim, dispunha-se tão somente de dez meses para concluir as aulas, elaborar o projeto de pesquisa e redigir e defender a dissertação de mestrado. Era uma tarefa árdua!

Mas, afinal, qual era a idéia de pesquisa nos tempos da Interamericana? Para responder a esta pergunta nada melhor que servir-se da clássica definição de Kerlinger, pois ela foi (e ainda é) o epítome de um critério pertinente de indagação metódica no campo educacional: *A investigação científica é sistemática, controlada, empírica e crítica de proposições hipotéticas sobre supostas relações entre fenômenos de caráter natural*<sup>1</sup>. As conotações sistemática e controlada estão vinculadas ao rigor no uso do método e à observação disciplinada, respectivamente; ao passo que a denominação *empírica* atribui à pesquisa uma função predominantemente objetiva; enquanto isso, o conceito de *crítica* preceitua a necessidade de um exame lógico e um permanente aferimento durante todo o processo de busca do novo conhecimento. A mesma definição, ainda, sustenta que o objeto da investigação é a *suposta relação entre fenômenos de caráter natural* que, por sua vez, suscita uma conjectura (*proposição hipotética*), ou seja, uma possível ligação entre variáveis (valores quantitativos e qualitativos) imanentes à concretude, ao mundo real que está aí e do qual, inclusive, faz parte o homem, claro.

No decurso dos anos 80 e 90, quando os programas de pós-graduação em educação das universidades públicas brasileiras se submetem com surpreendente docilidade ao galanteio da prosa marxista, a investigação educacional se ensoberba ideologicamente, chegando inclusive ao ponto de tornar-se ativista e revolucionária, militante e redentora... A palavrinha *empírica* de Kerlinger, então, se torna fastidiosa e irritante aos ouvidos de educadores de esquerda, especialmente daqueles que, durante a pesquisa sistemática, detestam aproximar-se dos dados através da experiência sensitiva e a mensuração e, em substituição à empiria, exageram na abordagem puramente reflexiva, subjetiva e até mesmo especulativa, como se pensamento e informação objetiva e/ou numérica fossem incompatíveis, contrastantes, adversativas... Foi nesse período, mais precisamente em 1986, que veio a luz *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* de Menga Lüdke e Marli André, obra providencial, verdadeiro vade-mécum para desprovidos de *background* em estatística ou enfastiados das formulações do método científico que propunha (e continua a propor) a primazia da evidência sobre a suposição e a mera crença. Aquele estudo representa uma frontal rejeição do monismo metodológico (um só método de pesquisa para todas as ciências) e do dualismo epistemológico (primazia do objeto sobre o sujeito no processo do conhecimento), ambos de paternidade positivista comteana. Ainda, no texto em pauta, duvida-se da interação quantitativa entre variáveis e indicadores específicos e, com aparente xenofobia intelectual, subestima-se a própria utilidade dos *surveys* (levantamentos) e *designs* (delineamentos) de procedência norte-americana, e por aí afora. Em contraposição a tudo isso, as autoras propõem: (1) a inversão do processo de cognoscibilidade positivista; isto é, o reconhecimento do dualismo metodológico (um método para as ciências sociais e humanas e outro para as naturais) e do monismo epistemológico (sujeito cognoscente e realidade cognoscível se fundem numa totalidade na construção do conhecimento) como os procedimentos concernentes à pesquisa em educação; (2) o comprometimento político do investigador (citando Ruben Alves afirmam que *todo ato de pesquisa é*

*um ato político*); (3) a necessária inserção do processo de indagação sistemática no fluxo da história da qual é um componente indissociável e; (4) a utilização de supostas abordagens exclusivamente qualitativas (participante, etnográfica e estudo de caso).

Por uma questão de coerência científica torna-se mister apresentar alguns comentários, quiçá discordâncias, no que diz respeito às ponderações das co-autoras em questão: (1) quanto à aceitação do dualismo metodológico prescinde-se da polêmica, não há nada a discutir, a concórdia é mútua. Entretanto, com referência ao monismo epistemológico houve, pelo menos nas duas décadas acima mencionadas, uma defesa apaixonada da ideologia igualitarista em detrimento do ditame da realidade dos fatos. Um altíssimo percentual de livros, dissertações e teses que ainda repousam nas prateleiras das bibliotecas dos centros de educação do país obedece, em muitos casos desajeitadamente, a um único dogma: o materialismo histórico marxista. Não que seus autores devam eximir-se do direito incontestável de pensar como bem quiserem, mas sim porque *o tratamento engajado pode recair numa seletividade obtusa, no sentido de provar mais o que se quer do que aquilo que os dados permitem*<sup>2</sup>; (2) em nações pluralistas e avançadas, à diferença da América Latina das guerrilhas e do bolivarianismo chavista, os investigadores em educação são avessos ao ditirambo e à pajelança ideológicos de qualquer coloração: eles sabem, e muito bem, que compromisso político é sinônimo de respeito à igualdade de oportunidades, aos direitos humanos, à liberdade e à democracia. Daí que a *crítica*, na curtíssima definição de Kerlinger, não enalteça a convicção político-partidária e, sim, o escrutínio criterioso do cientista no tocante à validade e à utilidade dos resultados da sua pesquisa, bem como à constatação da vigência de outras averiguações na sua área de inquirição; (3) a compreensão abrangente dos acontecimentos do passado (abordagem histórica) requer, necessariamente, de um infindável elenco de categorias inerentes à época. Este critério também é válido para pesquisas que põem em foco situações cruciais do presente; em tal caso, será que é admissível a idéia que preconiza a invocação do obsoleto pensamento marxiano para a resolução de problemas educacionais do século XXI? Pelas próprias palavras das autoras supra tudo indica que não; senão, leia-se: *Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica*<sup>3</sup>. Com isto, pretende-se dizer que a tarefa científica do professor-pesquisador, sob todos os aspectos, não deve dar as costas aos eventos marcantes da sua época (a queda do muro de Berlin, a revolução do conhecimento advinda da tecnologia da informação, o vigor da globalização liberal...), pois o estudo da realidade educacional pressupõe o reconhecimento de inúmeros fatores sociais com os quais se imbrica de maneira incontestante; (4) a separação entre quantidade e qualidade é totalmente contrária à simples lógica, um paquidêmico contra-senso jamais criado no campo das ciências sociais e humanas. De duas, uma: ou incomum ingenuidade em toda sua plenitude ou recurso arditoso para fugir dos números. Os educadores de esquerda adoravam a pesquisa qualitativa, inebriavam-se com os seus postulados, e, fizeram dela o enfoque metodológico oficial dos programas de pós-graduação em educação nas universidades públicas brasileiras. A miopia intelectual desses mestres era arrepiante; mal sabiam que Engels, um socialista de primeira hora, já afirmara em *A dialética da natureza* que toda transformação quantitativa implica uma modificação qualitativa e vice-versa. Ambas são visceralmente inseparáveis! Por acaso, um aluno (qualidade) de sete anos (quantidade) possui a mesma prontidão (qualidade) que um outro de quinze (quantidade)? Pode-se replicar o fato de que alunos oriundos de lares com maior renda familiar (quantidade) apresentam, geralmente, um melhor desempenho escolar (qualidade)? Não é útil e necessário calcular coeficientes (quantidade) de recuperação, evasão e produtividade escolares (qualidade)?... As perguntas não acabam, mas o espaço que corresponde a este artigo sim; portanto, conclui-se este texto com a seguinte afirmação do escriba que vos fala: *a bifurcação do paradigma quantitativo-qualitativo não vai além de um raciocínio simplista. Essa tentativa dicotomizante pretende instalar um dualismo apócrifo e estereotipado (objetivo/subjetivo, explicativo/compreensivo, normativo/prescritivo, factual/valorativo, dedutivo/indutivo, etc.) e, desta forma, desagregar a reflexão da mensuração. Qualquer abordagem, enfoque ou método de investigação contém ingredientes factuais e valorativos. Não existem pesquisas exclusivamente quantitativas nem qualitativas. Até nossos dias ninguém demonstrou com limpidez meridiana o limite entre ambas. Há, sim, pesquisas mais quantitativas do que qualitativas e vice-versa*<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Kerlinger, Fred N. *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 11.

<sup>2</sup> Demo, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981, p. 99.

<sup>3</sup> Ludke, Menga e André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986, p. 5.

<sup>4</sup> Ayala, Eduardo J. Z. Universalismo epistemológico e pesquisa em educação. *Psicopedagogia OnLine*. <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?enteID=660>, 2005, p. 5 de 9.

\* Caro Associado, a coluna 'Artigos Acadêmicos' está aberta para TODOS os sócios da APUSM que desejem debater ideias ou divulgar seus trabalhos científicos. Para participar, basta enviar um texto com até 5.000 caracteres para [jornal@apusm.com.br](mailto:jornal@apusm.com.br)