

Os ciclos das abordagens em pesquisa e a impropriedade das ortodoxias metodológicas.

Zaia Brandão

RESUMO: Trata-se de uma reflexão sobre o movimento cíclico de hegemonia das abordagens metodológicas no campo da pesquisa da educação, e as suas conseqüências negativas do ponto de vista do debate acadêmico. As ortodoxias metodológicas são apontadas como obstáculos ao bom andamento da pesquisa na área. Uma das teses defendidas no texto é a de que, a "ilusão do bom método" deve ceder lugar à habilidade de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com as exigências do problema sob investigação.

The lifecycle of the approach to research, and the unsuitability of orthodox methodologies.

Zaia Brandão

ABSTRACT: The text presents a reflection on the cyclical movement in the hegemony of the methodological approaches as applied to the field of educational research and the resulting unsatisfactory outcome from the point of view of the academic debate. Orthodox methodologies are considered as obstacles to a satisfactory progress of research in this area. One of the theses defended in the text is that the "illusion of a good method" should make way for the capability to choose the appropriate research tools that meet the requirements of the problem under investigation.

Os ciclos das abordagens em pesquisa e a impropriedade das ortodoxias metodológicas

Zaia Brandão PUC-Rio

A trajetória da pesquisa em ciências sociais e educação tem se desenvolvido por sucessivas tentativas de hegemonização de abordagens polares: ora aposta-se tudo na objetividade obtida através dos instrumentos e técnicas de pesquisa que empregam a mensuração estatística, ora se prioriza a compreensão dos fatos sociais com o recurso às abordagens que priorizam a subjetividade e recorrem as estratégias etnográficas e/ou "qualitativas".

As formulações clássicas

O pioneirismo de Durkheim, ao propor o desafio de pesquisar o ato "mais individual e subjetivo" (suicídio) de todas as experiências humanas - na perspectiva social e objetiva - com o recurso às estatísticas instaura a legitimidade dos métodos quantitativos na pesquisa em ciências sociais.

... se, em lugar de não ver nele (o suicídio) senão eventos particulares isolados (...) se considera o conjunto dos suicídios cometidos numa certa sociedade durante uma certa unidade de tempo, constata-se que o total assim obtido não é uma simples soma de unidades independentes, (...) mas constitui, por si mesmo, uma fato novo e "sui generis" (...) eminentemente social. (Durkheim: 2005, p. 154; destaques meus)¹

Entretanto a aproximação dos métodos das "ciências exatas", para o tratamento dos *fenômenos sociais como coisas*, com o recurso às estatísticas, encontra no clássico texto de Weber "a objetividade do conhecimento em ciências sociais" um importante contraponto. Para Weber a objetividade nas ciências sociais não poderia prescindir da compreensão do *sentido* da ação social, ou seja, do *significado* que ela carrega para os sujeitos envolvidos na ação. Na perspectiva weberiana, o *significado* é

¹ Durkheim recorre a uma série de dados estatísticos de vários países, para compor séries históricas de números de suicídios e características sociais dos suicidas relacionados a outros fenômenos sociais no objetivo de demonstrar as "causas sociais" deste fenômeno até então considerado apenas sob o ângulo psicológico.

construído no curso da ação com base nas concepções e representações que os indivíduos-agentes² têm dos motivos, meios e fins das ações sociais em que se envolvem.

Foi a compreensão da tensão entre os parâmetros de objetividade, até então disponíveis para se "fazer ciência" (muito calcados na tradição das ciências exatas) e a clareza a respeito das exigências de construção de uma metodologia própria à especificidade do objeto (ação social) das "ciências da cultura", que levou Weber às mais contemporâneas formulações sobre a questão, como indicam os extratos que se seguem:

Liberados do preconceito anacrônico de que a totalidade dos fenômenos sociais e dos acontecimentos culturais poderia ser deduzida como produto (...) a análise dos fenômenos sociais e dos acontecimentos culturais foi um princípio científico de fecundidade criadora, e continuará a sê-lo enquanto dele se fizer um uso prudente, livre de inibições dogmáticas.

(...) Não existe qualquer análise científica puramente "objetiva" da vida cultural, ou (...) dos "fenômenos sociais", que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa. (Weber: 1979, p.84 e p.87; destaques meus)

O que está subjacente, nos exercícios pioneiros do autor ao construir uma abordagem metodológica adequada às ciências sociais, é o inescapável limite a que estão sujeitas todas as "metodologias", em virtude da *infinita diversidade de acontecimentos sucessivos e simultâneos, que aparecem e desaparecem* no fluxo da vida social. Foi nessa perspectiva que Weber afirmou que o conhecimento nas ciências sociais *se baseia na premissa tácita de que apenas um fragmento limitado* da realidade social é passível de ser conhecido (Weber: 1991, p. 29).

A tese central deste texto

² A expressão visa enfatizar a tensão subjetividade/objetividade.

A maturidade de uma área científica tem como principal vetor a consciência do caráter sempre provisório dos seus resultados. A ilusão do bom método deve ceder lugar à habilidade de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com as exigências do problema sob investigação.

Corolário desta tese:

Da mesma forma que as "grades conceituais" das abordagens compreensivas orientam a leitura dos fenômenos investigados conferindo-lhes um certo viés, os recursos estatísticos das abordagens objetivas funcionam como "grades de leitura" dos processos empíricos;

No campo específico da educação, os avanços teórico-metodológicos na produção dos instrumentos dos *surveys* associados às modelagens estatísticas pertinentes ao caráter estratificado dos sistemas escolares criaram condições favoráveis à comparação proficiência dos estudantes para a avaliação da qualidade dos sistemas de ensino. Este cenário favoreceu ciclo de revalorização dos instrumentos estatísticos na produção de material empírico sobre os processos de escolarização, na última década.

Foi durante um ciclo anterior de valorização da mensuração para a compreensão dos aspectos macro-sociais e psico-pedagógicos, que surgiu a primeira Pós Graduação em Educação no Brasil³. As primeiras turmas "sofreram", nas aulas de estatística, a exigência de familiarização com uma linguagem tradicionalmente estranha aos estudantes das áreas humanas. No entanto, era incontestável o impacto dos resultados dos grandes *surveys* da educação, realizados a partir da metade do século XX, (Coleman e Plowden, por exemplo) na revisão do *olhar dos pesquisadores* sobre os sistemas escolares, e os processos de democratização das oportunidades educacionais pelo simples acesso às escolas.

A rápida expansão dos programas de pós graduação, entre nós, e a construção dos quadros teóricos, como instrumentos indispensáveis de leitura da "realidade", representaram uma reação ao pressuposto de

³ A Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, tinha no seu início duas áreas de concentração - planejamento educacional e aconselhamento psico-pedagógico; ambas as áreas utilizavam a ferramentas estatísticas. Seja para as análises macro-sociais da primeira, seja para as mensurações de testes dos mais variados no campo da psico-pedagogia.

neutralidade científica que enfatizava a importância do trabalho com "dados", como indicador de "objetividade científica". Durante duas décadas, firmou-se no campo da educação uma tendência à rejeição dos modelos de pesquisa inspirados nos métodos das ciências exatas. As críticas ao "positivismo", às "análises funcionalistas" e à "aritmética política" (dos primeiros *surveys* educacionais)⁴, confinaram os "pesquisadores quantitativos" a células isoladas - seja no campo acadêmico, seja nas fundações especializadas em concursos públicos (FCC, Cesgranrio, entre as mais conhecidas).

Entre a clientela dos programas de pós graduação em educação predominavam os estudantes provenientes dos cursos de pedagogia e das ciências humanas e sociais, os quais normalmente não eram familiarizados com as linguagens matemáticas. Formados nas tradições que enfatizavam a incomensurabilidade da subjetividade humana, tendiam a ver a estatística como um instrumento limitador na compreensão dos processos educativos. Tudo favorecia, portanto, o longo ciclo da multiplicação dos instrumentos e estratégias de pesquisas "qualitativas" o qual, em que pese as honrosas exceções, ancorava-se sobretudo na lógica denominada por Bourdieu (1989) como a *arrogância da ignorância*. A escolha do método não se dava com base na adequação dos problemas a investigar, e sim nos limites dos recursos gnoseológicos dos investigadores.

Neste longo ciclo de hegemonia do "qualitativo", os processos de formação de pesquisadores, na área da educação, não parecem ter dado atenção suficiente aos problemas da transferência, quase direta, da experiência social de observar, escutar e interpretar na vida cotidiana para o desenvolvimento das pesquisas de mestrado e doutorado. O resultado foi o aligeiramento das pesquisas derivado um tempo reduzido de permanência no campo, e da preparação das grades de observação ou roteiros de entrevistas sem nenhuma articulação com as hipóteses teórico-empíricas da investigação. O resultado foi (e ainda é) a produção de inúmeras "abordagens qualitativas" com descrições superficiais de cenários e interações, transcrições de entrevistas "semi-diretivas" ou "em profundidade", na falsa suposição de transparência do real, tão nefasta como a suposição de que os "dados" são "coletados" objetivamente e diretamente do mundo da experiência, com o auxílio dos instrumentos das "pesquisas quantitativas".

⁴ Ver a respeito: Forquin, JC (1995).

O que importa ressaltar, a respeito desse movimento cíclico de dominância metodológica, é que não há um retorno ao mesmo lugar. Do meu ponto de vista, os problemas surgem quando abordagens "qualitativas"/"quantitativas" são adotadas unilateralmente, na suposição de sua superioridade em relação ao outro pólo metodológico. Essas ortodoxias metodológicas, mobilizadas por adesões pouco críticas aos modismos acadêmicos, têm - ainda que de forma insuficiente para impactar positivamente a produção de pesquisas - motivado o debate na área sobre as condições de se produzir investigações pautadas em padrões mais rigorosos academicamente. Entre elas destaco:

- a necessidade de explicitação dos pressupostos e motivações dos recortes de pesquisa;
- o desenvolvimento de reconstruções conceituais indispensáveis à adequação teórico-empírica, dos processos de construção dos objetos de pesquisa, aos contextos espaço-temporais em que se situam;
- as opções teórico-metodológicas construídas em diálogo com a literatura pertinente aos objetivos da investigação; nesta perspectiva, as revisões de literatura devem ser realizadas a partir do problema, e não da temática da pesquisa;
- a necessidade de oferecer ao leitor uma clara noção dos limites, dentro dos quais se desenvolvem as investigações, e a partir dos quais devem ser considerados os resultados.

A crítica interpares, infelizmente ainda muito diluída pela proliferação das sub-especializações temáticas, torna-se um recurso fundamental para o progresso científico. Vejo neste sentido com muita apreensão os encontros, seminários e congressos acadêmicos pressionados a se organizarem de forma a abrigar a apresentação de muitos trabalhos de pesquisa, sem a previsão realística de um tempo para debate e discussão dos processos de sua produção.

Pesquisa é sempre uma atividade inacabada porque não importam quais, nem quantos recursos teórico-metodológicos sejam ativados, a complexidade dos fatores em interação na produção dos fenômenos materiais e simbólicos que estudamos, inviabilizam o congelamento das situações e/ou características dos objetos sob investigação. E ainda que fosse pertinente este congelamento, os múltiplos ângulos que podem ser ativados pelo olhar dos

pesquisadores, abortariam qualquer pretensão hoje de produção do "bom método" ou da "boa teoria".

A pesquisa como trabalho coletivo

A experiência de construção do objeto de pesquisa, desde a minha tese de doutorado, me levou a experimentar a importância do debate interpares na produção acadêmica. Graças à interlocução com Paschoal Lemme sobre os princípios que regem a minha leitura do seu depoimento, e à disposição para ouvir sua crítica à interpretação que eu vinha construindo de seu trabalho pude reavaliar o peso das "prenoções" que contaminavam a minha pesquisa.

A medida que os anos vão passando, a experiência de pesquisa vai nos ensinando a conviver com, e aproveitar os momentos em que as contas "não fecham", ou seja, a desenvolver uma sensibilidade para os sinais de dissonância entre as hipóteses teóricas da investigação e o mundo empírico. Bourdieu (1989) fala sobre o gosto dos acadêmicos pelo "acabado", e para muitos essa busca está associada à sintonia com o que "dá certo", o que é seguro, o que é hegemônico. Mas, quando estamos diante de uma verdadeira indagação, ou seja, de um problema de pesquisa para os quais se procura uma resposta, o ensaio e o erro é quase que inevitável; é a explicitação e o debate sobre os equívocos, as dúvidas e as inseguranças no processo de investigação que propiciam o surgimento de outras hipóteses, a correção de rumos e os ajustes teórico-metodológicos. Infelizmente a "corrida acadêmica" joga contra o tempo: relatórios, publicações, congressos estão nos obrigando a, muitas vezes, a abortar bons projetos e programas de trabalho para apresentar "novidades". O ir e vir entre teoria e empiria, em minha experiência, é absolutamente necessário num processo contínuo de experimentação, compartilhado e debatido em equipe. Felizmente já contamos com equipes estáveis e produtivas em muitas das nossas instituições.

Com Bourdieu aprendi o quanto se ganha ao *trabalhar com e contra* os autores que nos servem de referência. As exigências de re-teorização implícitas na construção do material empírico das pesquisas em sociologia da educação levaram-nos a *com e para além* de Bourdieu procurar outras referências mais compatíveis com as atuais configurações do campo educacional e social. Tem sido assim, no exercício teórico-empírico de reconstrução dos conceitos-chaves com que trabalhamos - *campo, habitus,*

estrutura e volume de capitais, estratégias - que gradativamente temos ampliado o escopo de referências teórico-metodológicas para o enfrentamento dos desafios atuais da pesquisa.

A aquisição do *habitus* científico exige tempo e esforço. O processo que antecede a definição de um problema impõe um longo exercício de familiarização com a produção e as tradições de pesquisa de uma determinada área e em diferentes recortes; exige um intenso debate das alternativas de tratamento experimentadas por outros grupos de pesquisadores, e no balanço fundamentado das vantagens e desvantagens dos diferentes ângulos de observação no tratamento de um problema. Cada vez mais, a formação dos pesquisadores se dá no trabalho em equipe. Neste sentido, coloco-me claramente na contramão em relação àqueles que, ainda hoje, andam a procura da originalidade a qualquer preço. A inserção nos grupos de pesquisa não é mais uma opção do pós graduando, mas uma exigência para a produção de pesquisas com a qualidade compatível ao estado do conhecimento sobre teorias e métodos de investigação.

Algumas teses para o debate

- No campo das ciências sociais, as abordagens quantitativas e qualitativas sucedem-se em ciclos de hegemonia. A dominância de um dos tipos de abordagem, durante determinado período de tempo, ao incorporar contingentes menos preparados para enfrentar as armadilhas dos *monismos metodológicos* (Bourdieu: 1989), acaba por oferecer um amplo material empírico que não resiste a uma crítica epistemológica mais densa;
- A recorrência dos equívocos, decorrentes da *arrogância da ignorância* (idem ibid), desgasta o prestígio da abordagem até então dominante abrindo espaço para a dominância de um novo *monismo metodológico* que, como o precedente, após um novo ciclo hegemônico será substituído pela abordagem concorrente;
- A cadeia de ciclos evidencia que algumas das motivações que estariam à base dos exclusivismos metodológicos seriam fruto da *arrogância da ignorância* e/ou das *lutas concorrenciais* no campo acadêmico; essas

disputas entre pesquisadores, assim como entre programas têm gerado modismos teórico-metodológicos que pouco contribuem para o rigor desejável à produção acadêmica;

- A implantação e desenvolvimento, relativamente recente, dos sistemas de avaliação da produção acadêmica, ainda carecem de condições favoráveis (do ponto de vista de tempo e custos) à criação pela comunidade acadêmica de modelos de avaliação que priorizem o rigor e consistência da produção;
 - O modelo de avaliação em curso, ainda muito marcado pela *lógica da produtividade*, tem fomentado a produção em escala de dissertações e teses como credenciais cada vez menos afinadas com o esforço de aperfeiçoamento dos instrumentos de pesquisa, que a denominação de "Programas de Pós Graduação" deveria viabilizar.
1. O diálogo entre abordagens ao afastarem-se dos monismos metodológicos estimulam os debates e interações entre pesquisadores quali/quantitativos ou macro/micro-sociais; com a aproximação de abordagens parciais e complementares caminha-se com mais segurança na direção da superação da crença no "bom método", e com isto na direção de uma produção mais consciente de que a boa pesquisa exige a sua própria superação.

Bibliografia Recomendada para o debate

BOURDIEU, P. (1993) Comprendre. In: Bourdieu, P. (s/direction) *La misère du monde*. Paris: Seuil, pp.903-939.

COLLINS, R. (2008) Estratificação Situacional : Uma teoria micro-macro da desigualdade. In: *Boletim SOCED 6*. www.soced.pro.br

DURKHEIM, E. (2005) RODRIGUES J. A. (org.) *Durkheim. Sociologia*. São Paulo: Ática.

DURU-BELLAH, M. (2007) Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l' école. In: *Revue Française de Pédagogie*, octobre/décembre, pp 5-14.

ELIAS, N. (1994) *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- FONSECA, C. (1999) Quando cada caso Não é um caso : pesquisa etnográfica sobre educação. In: *Revista Brasileira de Educação* n. 10, jan/abr., pp. 58-78.
- KAUFMANN, JC. (1996) *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- LE GOFF, J. (1984) Documento/Monumento. In *Enciclopédia Einaudi. I Memórias-História*, Porto: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- MILLS, C. W. (1992) *A imaginação sociológica*. Rio: Zahar.
- REVEL, J. (1998). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- WEBER, M. (1991). COHN, G. (org.) *Weber. Sociologia*. São Paulo: Editora Ática.