

Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização

Agnès Van Zanten

Resumo

Este artigo apresenta uma visão global da investigação qualitativa em educação na atualidade. A primeira parte analisa as mudanças sociais e políticas que devem conduzir a uma adaptação dos métodos qualitativos de investigação. A segunda estuda as mudanças necessárias nas categorias de análises. A terceira apresenta os critérios de validade dos trabalhos qualitativos neste novo contexto social e político. A quarta indica os limites e as possibilidades de generalização. Na última parte evoca-se alguns problemas que apresentam a restituição e a publicação dos resultados.

Palavras-chave

Métodos e técnicas de pesquisa educacional. Sociologia educacional.

Pesquisadora do CNRS – (Centro Nacional de Pesquisa Científica). Paris França
Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes - França.

Introdução

O presente texto focaliza os problemas dos métodos e, sobretudo, a utilização dos métodos qualitativos no marco da Sociologia da Educação. Isto me interessa porque trabalho com método qualitativo em meus estudos de campo, mas parece-me que há certos problemas com os métodos qualitativos que têm muito a ver com o fato de que as pesquisas qualitativas são utilizadas, muitas vezes, pelas idéias que produzem sem levarem em conta os modos de produção das idéias. Outra preocupação refere-se ao fato de que os métodos qualitativos foram desenvolvidos em um dado momento da história da Sociologia, da Antropologia e a minha preocupação é, também, adaptar os métodos a uma realidade que tem mudado, uma realidade social, política, educacional que são diferentes.

As investigações qualitativas frente às mudanças sociais e políticos

Os métodos qualitativos que utilizamos no campo da Sociologia da Educação são, em geral, herdeiros de duas grandes tradições: uma tradição que vem da Antropologia, da Etnologia do que chamamos métodos etnográficos, e uma tradição da sociologia qualitativa que se desenvolveu muito mais no mundo anglo-saxônico, sobretudo nos Estados Unidos, com a Escola de Chicago e as pesquisas que desenvolveu. Minha intenção não é, em absoluto, fazer uma história dos métodos qualitativos mas é importante observar que foi no final do século XIX e princípio do século XX que eles se desenvolveram. Podemos pensar que o momento em que estavam atuando na sociedade não corresponde exatamente àquele em que foram desenvolvidos.

Outro aspecto comum e importante da tradição dos métodos qualitativos é que foram desenvolvidos para trabalhar com grupos sem cultura escrita, com sociedades alijadas do mundo desenvolvido ou com grupos marginalizados na sociedade. A maioria dos estudos da Escola de Chicago era sobre delinqüentes, prostitutas, ladrões, isto é, todos os setores marginais da sociedade. A Sociologia conserva uma grande tradição de trabalhar com os grupos marginalizados, mas esse não é geralmente o caso da Sociologia da Educação e da Sociologia em geral, e eu creio que se deva levar isso em conta. Há dois fatores que quero enfatizar, que me parecem importantes pelo impacto que têm sobre métodos de investigação.

O primeiro aspecto trata do desenvolvimento do conhecimento, ou seja, cada vez mais encontramos sujeitos, atores sociais, que têm um nível de instrução mais elevado, que participam de uma sociedade na qual a margem de discussão do conhecimento, por meio da escola certamente, mas também dos meios de comunicação, é grande. Podemos dizer de maneira sintética e citando alguns trabalhos recentes, que a sociedade tem se convertido em uma sociedade mais reflexiva, na qual os atores, alguns sujeitos em posição dominada, alguns sujeitos em formação, como os alunos, adotam posturas mais críticas a seu próprio comportamento, mais reflexivas, em grande parte graças à discussão do conhecimento pela escola e por outros canais sociais. Este fator me parece muito importante uma vez que grande parte dos estudos focaliza os discursos dos atores, e temos que levar a sério este discurso e suas evoluções internas.

Outro aspecto que é, para mim, fundamental é o papel que tem, atualmente, o conhecimento científico como base de controle social, de poder e de avaliação de nossa sociedade. Desde o início da Sociologia, os métodos de investigações serviram para o controle social. Não podemos ignorar que os trabalhos dos antropólogos foram muitas vezes utilizados para controlar as populações indígenas, como os trabalhos dos sociólogos da Escola de Chicago foram utilizados pela polícia e instituições como métodos de controle social. Não era, certamente, um desejo da maioria dos investigadores, mas não podemos ignorar que a ciência esteve, desde o século XIX, de maneira evidente nas Ciências Sociais, a serviço do controle social. Este é um mecanismo que tem se acentuado e se sofisticado, se tornado mais sutil, porque estamos em sociedades menos autoritárias nas quais os métodos de controle social são menos autoritários que ao final do século XIX e princípio do XX, por exemplo, mas nas quais o conhecimento tem um papel central na reconstituição de posições de dominação. Creio que esses dois fatores são importantes para nos ajudar a refletir sobre os métodos de investigação, sobre a maneira como levantamos e interpretamos os dados coligidos, como utilizamos e restituímos os resultados.

Queria, em um primeiro momento, discutir a situação da pesquisa, logo invocar o problema da interpretação, da validade, da generalização e fazer uma pequena discussão, ao final, sobre as restituições dos resultados.

Na tradição antropológica, na tradição da Escola de Chicago, muitas das reflexões trazidas nos manuais de metodologia, nos livros ou na introdução dos trabalhos, diz respeito à relação de poder na situação da pesquisa. Toma-

mos consciência de que é uma relação de poder. Tal relação se mantém, mas temos que estar conscientes de que os atores têm, em grande parte, se apropriado de categorias e instrumentos de investigação úteis. Sou muito sensível a estes aspectos porque, ultimamente, tenho deslocado meu centro de investigação. Durante muito tempo trabalhei nos bairros pobres e com populações marginais de pais, de alunos, de professores, em situação de grandes dificuldades escolares. Nos últimos três anos tenho trabalhado mais com pais de classe média alta e, muito mais, com administradores e políticos. Fazendo este tipo de trabalho, tenho me perguntado até que ponto a reflexão sobre os métodos qualitativos me são úteis. Encontro-me em uma situação de pesquisa na qual, em geral, pressupõe-se que o investigador esteja em situação de dominação sobre os sujeitos. Muitas das reflexões presentes em manuais de metodologia dizem como fazer para diminuir a situação vertical na qual o investigador tem uma posição de superioridade — intelectual e social — frente aos sujeitos. Ademais, versam acerca de como criar situações mais horizontais numa investigação aplicada, pela participação dos sujeitos, mas também no que se refere ao trabalho dos investigadores, a maneira como vão falar, como se vestir, como vão se sentar e se comportar. Tudo isso é muito importante em muitas situações. Sem dúvida, estou sendo guiada a refletir mais sobre o que acontece nessas situações em que o investigador não está em situação dominante, o que tem acontecido recentemente com os pais da classe média alta, bem como com administradores e políticos. Nestes casos, a maioria dos conselhos dos manuais é inútil porque, ao contrário, os investigadores têm que reafirmar uma posição de relativa superioridade se não quiserem que os sujeitos lhe imponham os temas de investigação.

Em muitos trabalhos sobre administração da educação, ao se comentar os temas de investigação, deparamo-nos com administrador que diz: *“eu penso que sei o que você quer saber. O que é interessante para você é este aspecto. Eu já preparei um pequeno dossiê no qual estão todas as informações de que você necessita”*. Assim também com pais de classe média alta que dizem: *“eu penso que você tem interesse nisto”*.

Tudo isso pode parecer anedótico, mas nos convida a pensar que as situações são diferentes e quando temos que lidar com grupos mais dominados, estes já estão familiarizados com a pesquisa. Em alguns casos, alunos de bairros pobres dizem: *“você trabalha para qual canal de televisão?”*, *“que estudo está fazendo?”*, *“você vem porque lhe interessam os problemas de violência nesta escola”*. Esta é uma discussão mais geral que tem relação com todas as categorias.

Há uma maioria dos atores que entrevistamos hoje em dia que tem uma certa idéia do que é investigação e no discurso que dirigem ao investigador há um modelo do que é a investigação. Em graus diferentes, segundo a vivência, o conhecimento, a posição social, a posição institucional, mas não podemos ignorar que o discurso que nos dirigem é mais reflexivo, que está integrado, de certa maneira, a uma vulgarização do que é o trabalho científico, do que buscam os investigadores. Isto é importante. É importante, ademais, porque tem uma dimensão social e política mais ampla. O que acontece, atualmente, em meu estudo no campo escolar é que a maioria dos atores, sobretudo os professores, mas não somente, compara a situação da pesquisa a uma situação de avaliação. Este não é um fenômeno totalmente novo, mas um fenômeno que se converte em algo mais importante em razão do desenvolvimento da avaliação e da associação dos investigadores à administração e ao desenvolvimento das políticas públicas no campo da educação.

Tudo isso contribui para que certas categorias de perguntas se convertam em elementos de avaliação. Em meus últimos trabalhos evito fazer perguntas do tipo “*seu centro escolar tem um projeto?*” pois como é uma obrigação nacional que todo centro escolar tenha um projeto, todo diretor dirá “*sim, temos um projeto. Aqui está o projeto, vamos apresentá-lo*”. Assim como nunca pergunto aos professores “*trabalha em equipe?*”, pois como é obrigação do professor trabalhar em equipe ele dirá: “*sim, sem dúvida, trabalho com equipes*”.

Isso também parece anedótico, mas não podemos ignorar que na pesquisa os atores se posicionam com respeito a uma situação que é do campo escolar, no qual a avaliação tem um papel extremamente importante na formação da escola. Não estou afirmando que é para abandonar a pesquisa ou que ela não será válida, mas, sim, que não podemos ignorar que os atores a vêem como uma forma de avaliação.

Uma terceira dimensão é a da mediatização, à qual acabo de fazer referência quando digo que os alunos pobres me perguntam para qual canal de televisão trabalho. Os alunos pobres do país estão muito acostumados ao fato de que os meios de comunicação têm sido atraídos pela situação catastrófica, terrível, violenta das escolas dos bairros pobres. Mas também quero dizer que os atores se posicionam com respeito a uma grande visibilidade da ação escolar, muito mais importante do que no passado. Isto tem relação com as situações que mudam a situação da escola. Em meu trabalho trato de respeitar muito o anonimato das pessoas.

Na primeira parte da apresentação, assinalo que se trata de um trabalho científico, que seus resultados serão utilizados unicamente para fins de investigação, não serão utilizados pela administração nem para qualquer tipo de uso comercial. O que ocorre no encontro com algumas categorias de atores é que dizem: “*mas não, eu não quero ser anônimo, por favor cite meu nome, porque nossa escola é a que melhor funciona neste campo*”. É outro tipo de relação porque o investigador está sendo visto como um agente de mediação entre o sistema escolar e uma visibilização pela administração, pelos pais, pela opinião pública e, então, certamente, terá este papel também para o investigador, porque o investigador não pode ignorar que isso o ajudou no passado. Os trabalhos dos antropólogos contribuíram muito, pois alguns grupos que não eram conhecidos foram conhecidos, e obviamente sempre houve este papel. Atualmente é muito mais difundido este papel de mediatização que por sua vez complica muito a relação no trabalho de campo, porque os atores não querem ser anônimos, não querem ser um número, querem aparecer e querem que a pesquisa seja uma maneira de mediatização, como um canal de televisão, um meio de comunicação. Estes são aspectos que podem parecer anedóticos, mas servem, principalmente, para dar uma idéia de como é importante refletir sobre como as mudanças sociais e políticas, ainda que nas menores situações do estudo, têm impacto e nos convidam a mudar nossa maneira de trabalhar.

As categorias de análises

Essa problemática é importante dado que nos convida a trabalhar de maneira diferente, especialmente no que toca à interpretação dos resultados. Creio, todavia, que é importante conservar de maneira analítica uma divisão, quando vamos analisar um discurso, entre o que chamamos “*conhecimento indígena*”, no sentido geral da palavra indígena, e o que chamamos conhecimento científico para, em um primeiro momento, centralizarmos-nos no conhecimento indígena, suspendendo todo tipo de juízo que possamos ter, para realmente penetrar na realidade, no material empírico. Creio que esta divisão é pertinente para analisar o material coletado. Sobretudo para aplicar um ponto de vista relativista a este material, para entender sua lógica interna, suspensa do vício que produz um discurso racista. Eu posso me pôr em uma posição de compreendê-lo, não de entendê-lo no sentido de que vou compartilhá-lo, não de uma compreen-

são afetiva, mas de uma compreensão intelectual. O trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade. Assim, o trabalho de análise do material me parece, essencialmente, o de isolar o conhecimento indígena e analisá-lo em sua lógica interna.

Há de se aplicar nos materiais os elementos que venho mencionando sobre o aumento do nível de conhecimento sobre as categorias políticas e administrativas. O que quero dizer, simplesmente, é que é difícil, atualmente, manter uma postura ante o material discursivo, mas também ante o material de observação. É difícil manter uma postura como se o investigador estivesse desvelando uma realidade que era totalmente ignorada pelos atores. De meu ponto de vista, os atores estão cada vez mais reflexivos. E a postura, seja marxista clássica, seja psicanalítica, no campo da Sociologia ou no de diferentes disciplinas, considera que os atores não estão conscientes sobre por que atuam desta maneira e que, em parte está certo, os investigadores não estão perfeitamente conscientes das motivações de sua ação. Mas se temos atores cada vez mais reflexivos, que tomam distância das categorias e analisam de maneira crítica o discurso de produção de sua ação, temos atores em situação de maior dominação.

Quando entrevistei os alunos de um dos últimos ciclos de uma escola de periferia, uma das preocupações era saber se existiam gangues de alunos e se essas gangues existiam no bairro e na escola. Uma das primeiras perguntas que fizemos foi: *“você faz parte de alguma gangue?”*, *“está em algum grupo?”*. Parece uma pergunta bastante simples, bastante descritiva. Sem dúvida, as respostas dos alunos são significativas. Recordo-me de um aluno que, ao fazermos esta pergunta, respondeu sorrindo: *“não, senhora, não estamos nos Estados Unidos”*. Esta é uma reflexão muito simples, mas revela que sua resposta não é em primeiro grau. O que ele está dizendo é: *“você nos fez esta pergunta porque compara nossa organização social a uma organização social com a qual estou familiarizado, sobretudo, pelos meios de comunicação e que constitui um modelo do que é a organização social nos bairros pobres. Sou um aluno, mas sou capaz de me posicionar sobre a organização social de meu bairro e é você investigador que está incorreto em pensar que nossa organização social corresponde aos modelos das gangues americanas”*. Fatos assim, muito simples, mostram que alguns atores sociais estão em situação de grande dominação e outros em uma posição reflexiva a respeito de seu grupo. Isto é certo para os grupos indígenas, isto é certo nos estudos do início do século XX da Escola de Chicago, mas está

cada vez mais certo porque há um aumento do grau de reflexividade na discussão do conhecimento, de uma certa vulgarização da ciência.

Não podemos analisar o discurso dos atores em primeiro grau sem levar em conta tudo o que eles têm assimilado da investigação e da leitura que a sociedade produz sobre ele. Da mesma maneira, não podemos analisar o material qualitativo sem considerar como se posicionaram os atores a respeito da avaliação, da mediatização. O trabalho de desconstrução do discurso, sem dúvida, me parece importante, pois tem que ser mais pensado, mais completo, posto que temos atores mais sofisticados, com mais discussão, com mais conhecimento, que se posicionam mais a respeito da avaliação, que querem dar uma imagem, ter uma visibilidade maior de seu grupo social. Isto porque são, na maioria, grupos dominados que, como objetos de pesquisas, usam-na como maneira de dar visibilidade a seu problema. Fazer uma investigação sobre um tema faz com que ele seja discutido publicamente, que haja artigos na imprensa, mas esta é uma maneira de apresentar que implica, da parte do investigador, uma capacidade de desconstrução do discurso que não aprendemos, geralmente, nos manuais de métodos qualitativos, dado que não ensinam este tipo de trabalho.

Tal importância liga-se aos problemas existentes neste tipo de sociedade, e de como se pode discutir o problema da validade da pesquisa qualitativa e sua capacidade de generalização. Isto é importante porque, apesar dos atores terem um conhecimento maior, uma discussão dos métodos de investigação, há, todavia, uma distância, uma diferença entre o saber científico e o saber indígena. Senão, não seriam necessárias investigações, pois se cada um é seu próprio investigador a investigação não teria razão de existir. A discussão sobre a validade e a generalização trabalha sobre a contribuição dos atores, sobre o conhecimento dos atores. Sem pensar, entretanto, que os atores podem oferecer a fórmula do método, sem pensar que os atores são *"idiotas culturais"*, que o investigador é superior à compreensão dos problemas sociais que já tem os atores, em maior ou menor medida.

A validade das investigações qualitativas

Parece-me importante refletir, primeiro, sobre as questões da validade. É preciso observar, na avaliação, que os resultados das pesquisas qualitativas parecem, geralmente, mais abertos do que no caso das quantitativas. Ou seja, haveria maior propensão dos atores a discutir os resultados dos estudos

qualitativos. No campo da educação, eles estão mais presentes e são mais difíceis de se trabalhar já que as pessoas se consideram *experts* em educação. Eu pego um táxi e vou para um trabalho de campo em educação; a pessoa que conduz o táxi tem um ponto de vista sobre por que seu filho fracassou na escola, por que ela não funciona e o que o governo deve fazer para melhorá-la. É um campo no qual há muitos mais pontos de vista do que no campo da Medicina ou da Física Nuclear. Nos estudos em educação, o caráter quantitativo não é tão grande e muitos não dominam o campo estatístico, os instrumentos quantitativos. Ao contrário, as pesquisas qualitativas lhe parecem tão familiares, tão próximas de sua própria maneira de pensar que a interpretação sempre está muito mais aberta. Em geral, quando apresento meu trabalho para um tipo diferente de público, sempre tenho pessoas na sala que dizem: “*não estou de acordo com esta interpretação*”, “*eu penso que não é este o ponto de vista*”, entre outras observações semelhantes.

Isto é uma grande riqueza da investigação porque me ajuda muito a enriquecer e aprofundar minha investigação. Os atores podem contribuir com pontos de vista complementares. Por mais profundo que um trabalho possa ser, pode haver aportes dos atores para uma outra compreensão do tema. Sem dúvida, não me parece que possamos dizer que todas as interpretações são válidas, pois, do meu ponto de vista, todas as interpretações não são válidas. Isto tem a ver com o que se delineia no desenvolvimento do conhecimento. Chegamos, por exemplo, a um ponto de vista segundo o qual a escola não tem nenhuma função.

Se todos os pontos de vista são válidos, não pode haver uma transformação dos pontos de vista, posto que os alunos já sabem onde aprenderam. Se todos os pontos de vista fossem válidos – quero dizer, que não se pode apresentar uma obra já que cada grupo tem um ponto de vista –, não se consideraria a hipótese de haver um ponto de vista que tivesse se desenvolvido com muito mais tempo, muito mais leitura, muito mais profundidade. Parece-me importante para nós, investigadores, refletir, argumentar por que o ponto de vista do investigador pode ser um pouco mais válido do ponto de vista científico. Não estou dizendo que é necessariamente mais válido do ponto de vista social ou do político dos atores. Isto tem relação com a investigação, com o rigor do trabalho de investigação.

Todos os atores aplicam, de certa maneira, métodos de investigação para interpretar seu mundo. O que distingue o trabalho de investigação é que é muito mais rigoroso, é um trabalho no qual se aplica técnicas que

permitirão o aprofundamento sobre um dia de observação ou um ano de observação. Não é o mesmo um dia de observação e um ano de observação. Podemos nos aprofundar sobre um intercâmbio, dois intercâmbios com pessoas, mas vamos nos aprofundar, sobretudo, sobre um trabalho de entrevista realizada de maneira racional para ter uma certa representação de todo o grupo que vive ali.

Discuto muito, na França, com os representantes da administração que, em parte, apreciam meu trabalho. Mas, alguns inspetores gerais dizem, simplesmente: *“seu trabalho é muito interessante, mas não há nenhuma diferença daquilo que nós fazemos”*, *“nós também vamos ao colégio, os visitamos um dia. O que você escreve em seu livro, também vi no dia que passei nesta instituição escolar”*. Em meu trabalho, tenho tomado muitas precauções, porque esta é uma discussão complexa. Procuo mostrar que não é a mesma coisa visitar um colégio um dia e passar três anos em um centro. Defendo que esta é a contribuição possibilitada, nos três anos, a respeito dos atores. Os administradores pensam que é um mesmo trabalho; dizem que, como tenho uma grande experiência no sistema escolar, um dia me basta para entender se este centro escolar está funcionando ou não, se tem problemas com respeito às normas do sistema escolar ou não. É muito importante defendermos o rigor da investigação científica, rigor que não depende da sofisticação técnica dos meios e métodos necessariamente. É claro que é melhor que se tenha um ponto de vista técnico, que possamos fazer todo o trabalho com o auxílio do computador e não manualmente. Obviamente isto contribui para o sistema de análise e, conseqüentemente, pode apontar coisas novas. Mas o mais importante é que se tenha trabalhos, artesanais ou mais complexos, com métodos de investigação mais sofisticados, com rigor de análise. Dou importância a um método com o qual trabalho: a entrevista e o trabalho de utilização de entrevista.

Penso que o trabalho de análise é também um trabalho importante para a restituição dos resultados. Neste sentido, temos que ver a utilização da entrevista como se fosse um quadro estatístico e tratá-la com o idêntico respeito. Dou muita importância ao trabalho de seleção dos extratos de entrevista que vou utilizar e do trabalho de montagem das entrevistas. Esta me parece uma metáfora, como dizem alguns autores sobre o método qualitativo, que me parece muito interessante. É como se fosse um filme no qual não se pode mostrar tudo, porque nunca se mostra tudo o que se filmou, mas há de se mostrar aquilo que é realmente representativo, im-

portante. Para isso há um trabalho de montagem, complexo, que tampouco está nos manuais de investigação. Como selecionar o material empírico, já que não se pode dar conta totalmente de todo o material? É sempre uma tentação quando se começa a trabalhar. Pensa-se em como é difícil selecionar e que se vai explorar o máximo de material. Para a maioria dos estudantes e investigadores iniciantes, a dificuldade está em cortar o material, aceitar a renunciar a uma parte dele. É sempre difícil porque sabemos o que foi cortado, como entrevistas que nos tomaram um mês de realização ou a entrevista que era pobre, de tal maneira que não serve para a argumentação. Assim, independente do que tenha sido mais difícil de realizar, como no filme, nem sempre a cena mais difícil deve estar no resultado final.

Acerca destas questões – como vamos selecionar, montar e mostrar o material levantado – devemos estar conscientes. É importante sermos rigorosos porque nossas provas empíricas não constituem nunca totalmente uma prova, mas permitem, pelo menos, uma transparência na discussão. Se um pesquisador nos mostra o material que dispõe, o que selecionou, o que montou, há um debate possível entre os atores e é possível que digamos que interpretamos diferentemente dele. Isto permite a transparência e um tipo de discussão que me parece essencial.

Creio que a validade da pesquisa repousa, em grande parte, sobre a maneira rigorosa como vamos tratar o material levantado. Poderia discutir mais isto, certamente, por haverem diferentes técnicas que podem ser mais rigorosas no tratamento do material. Mas isto depende muito do olhar que se vai adotar. Se a ótica adotada for a de estabelecer a veracidade de um fato, temos uma grande tradição jurídica, antropológica, política, sociológica. Como vamos estabelecer a veracidade do fato quando não existe um elemento concreto? Simplesmente confrontando testemunhos? Não podemos nos inspirar no estudo jurídico, na pesquisa sociológica se quisermos saber se há veracidade no fato. Já que estamos fazendo um estudo histórico, estamos tratando de saber quais foram os atores que exerceram maior influência nesta decisão política. O que vamos fazer é entrevistar várias categorias de atores e utilizar todos os documentos escritos sobre as reuniões, entre outros procedimentos, e vamos tratar de confrontar os testemunhos dos atores. Como não se pode conseguir a verdade absoluta, mesmo nos testemunhos mais concordantes, encontramos, então, a probabilidade de que este ator tenha sido mais influente pois há uma concordância muito grande entre todos os dados.

Mas, em outros casos, não temos uma lógica de estabelecer a veracidade dos fatos, trata-se menos de buscar a veracidade dos fatos e mais de buscar a lógica interna dos atores. O que nos importa não é tanto se o que os atores estão dizendo é verdadeiro ou falso, mas saber que têm atitudes diferentes. Pouco importa se em sala de aula a interpretação do professor é mais verdadeira que a dos alunos, porque sabemos que os alunos, mesmo que sua interpretação seja falsa, vão atuar segundo esta interpretação. Então, é importante entender as categorias de interpretação que acionam os atores. Muito deste trabalho, que pode ser literário, lingüístico ou sociológico, sobre as categorias que mobilizam os atores, sobretudo as categorias de pensamento, as categorias de ação, é complexo. As categorias de ação são as mais difíceis de analisar que as categorias discursivas.

Mas, a validade do conhecimento científico tem também relação com, nunca devemos esquecer, o fato desta produção ser cumulativa. Nossa produção é científica porque se inscreve em um campo de produção científica. Mesmo quando se trata de um estudo pequeno, microsociológico, localizado, ele se inscreve em um campo muito mais amplo e a sua validade diz respeito à contribuição que oferece a um conhecimento já existente. Sua validade não repousa unicamente sobre um estudo em particular, mas sobre a existência de uma grande quantidade de trabalhos que permitem mobilizar todo esse conhecimento. Deve-se levar em conta que se a investigação não faz senão demonstrar o que já existe, não interessa fazê-la. Toda investigação verdadeira aponta algo novo ao campo total de conhecimento. Aquelas que não apontam algo novo, não são investigações. Há uma tensão entre apontar algo novo e, ao mesmo tempo, se inscrever em uma tradição e em um campo de conhecimento. Creio que devemos estar conscientes destes dois aspectos. Se é totalmente novo ou se não aponta nada, estamos inseridos na lógica da autenticidade, mediatização e generalização. Uma certa parte dos investigadores acredita que fará uma investigação que vai ser única, que irá apontar um modelo totalmente diferente dos modelos que existem. Isto tem relação com certa maneira de tratar os dados, que a mim incomoda muito. Cada pesquisa qualitativa que analiso produz sua própria tipologia, descritiva, e muitos trabalhos de síntese em Sociologia da Educação estão, muitas vezes, confrontando problemas. Afirmam: "*vous retomar todos os trabalhos de síntese para poder generalizar a partir deles*". Isto serve para compreender que cada pesquisador tem feito sua tipologia local. Este trabalho serve a três tipos de mundos: os ordenados, os desordenados e os do meio. Elaboram

a tipologia do aluno: os que mantêm uma boa relação com o professor, má relação e os que não têm relação. Isso não produz um trabalho cumulativo. Primeiro, porque é um trabalho totalmente descritivo e, portanto, não pode fazer generalização; é a pura descrição e, ademais, não toma em conta todas as outras descrições já existentes sobre o tema. Se queremos produzir um trabalho válido que repouse sobre a ciência, teremos que inscrevê-lo numa tradição científica o que, por sua vez, tem relação com tudo o que existe mas tem que indicar algo novo.

O último elemento que me parece importante é o fato da validade do estudo com respeito às interpretações dos entrevistados, relacionadas com a capacidade compreensiva do trabalho do investigador. Quero dizer, com isso, que a maioria das interpretações dos atores não é totalmente falsa. O problema essencial é que repousa sobre um número limitado de elementos que são mobilizados na interpretação. O que importa, fundamentalmente, no investigador é um ponto de vista global que não é total. Não se trata de um investigador que é um Deus, onisciente, que vê tudo, porque isso, naturalmente, não existe. Mas o ponto de vista do investigador é um ponto de vista muito mais global. Primeiro, por todo o conhecimento científico que assimilou, mas também porque uma boa pesquisa qualitativa, uma boa monografia, por exemplo, um bom trabalho de campo, é aquele que consegue pôr em relação o maior número de elementos de maneira inteligente, dar uma inteligibilidade global a um grande número de fenômenos.

Os atores produzem uma inteligibilidade parcial, sobre uma parte da realidade, extraindo certos fenômenos. Um aluno da classe, por exemplo, vai dizer: “*o professor teve em relação a mim uma atitude racista*”. Pode ser que tenha razão, pode ser que não a tenha, mas se não tem razão é porque extraiu um fragmento do discurso e focalizou este elemento do discurso. O investigador que está observando a classe, durante todo o ano, sabe que este elemento é um entre os que se passam nas atividades da classe. Por isso, é muito importante pôr em relação todos os elementos do nosso trabalho e produzir esta inteligência global de todos eles. Uma interpretação local é tão válida quanto sua capacidade de gerar novos lados para produzir um modelo desta realidade, que seja capaz de levar em conta muitos elementos, extrair esses elementos e construir um modelo global de interpretação.

Quando escrevi *A escola da periferia*², minha idéia era, por meio do conceito de escola de periferia, mostrar que havia um funcionamento específico nas escolas em situação de marginalidade e que isso poderia ser

significado como modelo de escola de periferia. Neste modelo, queria mostrar como era a contribuição das autoridades políticas, dos diretores das escolas, dos professores, dos alunos, enfim, dos diferentes grupos históricos, para configurar o que chamo de modelo da escola de periferia. O interesse do trabalho era a sua capacidade de gerar uma interpretação global para as interpretações locais dos atores que estão, em parte, conscientes disto, mas não estão conscientes da globalidade deste fenômeno e não estão tampouco conscientes do efeito que produzem, geralmente cumulativos. Assim, o professor pode estar consciente da situação individual da classe, mas não está claro que os professores da escola, da mesma maneira, produzem um aspecto global que eles não podem controlar e do qual não têm suficiente conhecimento.

Devemos argumentar com os atores para mostrar que as ações políticas e sociais da base se apóiam sobre um número limitado de elementos. O investigador pode contribuir para uma compreensão mais global, relacionada ao ciclo passado de investigação, como a característica da coleta de material, como o fato de ter coletado este material suspendendo o vício, e com uma orientação normativa, e todos os aspectos que já comentamos.

A generalização dos resultados

No que toca à generalização, há uma dupla tentação nas investigações qualitativas. Há uma tentação que é a de não generalizar, cada caso é único, cada caso é específico. A produção de tipologias descritivas vão neste sentido. Cada estudo produz uma teoria local. Penso que é demasiado vicioso, atualmente, desenvolver uma teoria global dos sistemas educativos, mas podemos desenvolver uma teoria de médio alcance.

Modestamente, penso que meu esforço na escola da periferia foi produzir uma teoria de médio alcance sobre a situação nas escolas marginalizadas que, espero, possa aplicar-se fora do âmbito que estudei, uma pequena escola na periferia de Paris, isto é, que possa ser aplicado em contexto nacional francês e deste a um modelo de escola em situação de marginalização social. Isto é o que chamamos de teoria de médio alcance. Penso que este é o nosso papel fundamental: produzir teorias de médio alcance. Parece-me que, muitas vezes, adotamos uma posição mais modesta e caímos na produção de teorias locais, ou seja, de trabalhos que são bons trabalhos de investigação, mas que se contentam com sínteses inter-

nas de análise, sem pôr todas em interação, sem ir além do universo local estudado. Cai-se na ótica descritiva, ainda que seja uma boa descrição.

Não utilizo de maneira depreciativa o termo descrição, porque penso que a descrição é um modo de interpretação, na lógica do antropólogo americano Clifford Geertz, quando sugere que façamos uma descrição densa. “*Una descripción densa es la que permite distinguir un tic nervioso y una ‘picada de ojo’ que puede tener varios significados sociales en función de la situación y de los interlocutores.*” A descrição densa permite ver que todo comportamento pode ter sentidos diferentes, é um modo de produzir formas de interpretações de nível superior.

Para isso, há duas vias principais, muito clássicas, essenciais. Um primeiro elemento importante é, como assinali a respeito da acumulação de conhecimento, a dimensão de comparação. Toda sociologia é uma ciência comparativa e a produção de conhecimento de um nível superior de interpretação passa, em grande parte, pela comparação. Se temos uma situação local e outras situações locais que já foram estudadas, podemos recorrer às comparações para mostrar que há um processo que é possível, ou não, de se generalizar, bem como de marcar os limites da generalização.

Quando apresentei meu trabalho na escola de periferia, quando construí um modelo de escola de periferia, primeiro – analiticamente falando – construí um modelo local do que havia observado. Paralelamente ao momento em que estava construindo meu modelo local, revi os trabalhos que havia lido, os trabalhos que existiam, ou fui lê-los porque me chamaram a atenção dados que não conhecia, sobre modelos similares que me permitiam ter um ponto de vista, para considerar a margem de erro do debate. Ou seja, há processos que podem ser generalizados a um conjunto de escolas da periferia. Utilizei, até certo ponto, alguns estudos da América Latina, onde há muitos trabalhos sobre escolas de bairros marginalizados para mostrar que não é, quicá, um fenômeno nada típico da sociedade francesa ou da sociedade mais desenvolvida, mas que pode haver em outro universo social.

A dimensão comparativa me parece essencial. O trabalho comparativo pode ser dentro da pesquisa e há trabalhos comparativos fora desta. Para generalizar, devemos efetuar comparações entre escolas diferentes. Faz-se um trabalho mais detalhado comparando duas escolas. Teremos um trabalho muito mais detalhado comparando duas classes na mesma escola. Utilizando o método comparativo, pode-se generalizar e mostrar os limites da generalização. Ou seja, comparando duas classes pode-se

dizer que há fenômenos que são típicos das classes da periferia. Mas, comparando duas classes diferentes pode-se dizer que, segundo a composição das classes, apresentam-se certas variações que podem ser significativas segundo a composição acadêmica, social, ética, de sexo, de classes. Da mesma maneira, comparando duas escolas, posso dizer que há certos processos gerais da escola de periferia, mas, em razão do fato de os professores serem estáveis ou de haver muita mobilidade do quadro docente — fato que ocorre muito —, há diferenças no funcionamento da escola. A comparação permite construir a generalização dos processos internos e estabelecer comparações em relação aos externos. Em nosso trabalho de investigadores vamos recorrer constantemente ao método comparativo.

A outra dimensão da generalização é o trabalho de transição permanente entre o que revela de propriedades relacionais, conceituais e de propriedades estruturais. Isto tem relação com uma certa maneira de trabalhar com o material. Não parece pertinente opor a pesquisa macrossociológica à microssociológica. Neste sentido, o que me parece importante é o *status* que se dá ao estudo microssociológica e a maneira como se trabalha com o material microssociológico. De meu ponto de vista, como do de muitos investigadores, os fenômenos mais globais se encontram localizados em situações específicas. Quando vamos trabalhar, por exemplo, com fenômenos de globalização, vamos trabalhá-lo de maneira localizada. Quando trabalhamos em uma pequena escola verificamos que está havendo um fenômeno de globalização das políticas educativas. Numa pequena escola rural no Brasil vai haver certo tipo de política educativa porque o Banco Mundial decidiu esta política, é um fenômeno de globalização. Assim, podemos observar a globalização nesta escola rural isolada, como nela se aplica a política do Banco Mundial.

A questão não é, então, o tamanho do grupo que vamos estudar; é muito mais o enfoque que vamos dar. E há um certo tipo de enfoque que é propriamente microssociológico, que vai interessar, sobretudo do ponto de vista discursivo, às interações e à cadeia de interação. Muitos sociólogos interacionistas estudaram em detalhes as interações em sala de aula. Podemos estudar como alguns sociólogos ingleses fizeram seus trabalhos sobre os cinco primeiros minutos de aula, e podemos decompô-los em detalhes menores. Mas esta análise vai ser totalmente microssociológica se não tratarmos de reconstruir os fatores estruturais

incluídos neste contexto educativo específico. É possível estudar estes cinco minutos de aula para mostrar, de maneira microsociológica, o que o professor tem feito, o que o aluno tem feito. Podemos cair neste tipo de interpretação, como podemos perceber que os cinco minutos de uma aula no Brasil são muito diferentes de cinco minutos de aula na Alemanha, já que estes cinco minutos expressam um modelo cultural que está neles condensado. O tipo de relação entre o professor e o aluno, a maneira de falar, o que é considerado importante, o que vai ser ensinado, tudo isso reflete um modelo cultural e esta pode ser uma entrada possível. Obviamente, há mil maneiras de estudar os cinco minutos de uma aula, mas é muito diferente focalizar-se nos detalhes das interações em si, do que pensar que as interações se inscrevem em um modelo global.

Aqui temos uma tensão, sempre a investigação é uma tensão. Se consideramos que as situações microsociais são nada mais que o reflexo absoluto dos fenômenos estruturais, não é necessário fazer a investigação, porque vamos com uma hipótese de trabalho bem construída que nos levará a deduzir totalmente o que vamos encontrar no campo. Deve haver atenção ao fato de que, mesmo sendo reflexo das situações estruturais, os atores têm uma margem de ação possível, o que provocará reações variadas no universo social. É preciso atenção entre uma análise do que é puramente situacional e contextual – este fenômeno é singular e totalmente específico deste contexto – e do que é nada mais que o reflexo da realidade estrutural. Entre os dois há um espaço para uma interpretação local que deve ser construída em relação ao fenômeno estrutural. Ou seja, o que observo apresenta certa singularidade, certa especificidade que tem relação com os atores, com as situações, com o meio social e, ao mesmo tempo, se situa no quadro deste país, desta dimensão mundial, deste modelo educativo, sobre os quais podemos fazer uma interpretação de tipo social.

Uma generalização reflete a tensão entre fenômenos estruturais e fenômenos locais e o vaivém entre os dois níveis de interpretação. Um bom trabalho de pesquisa, requer a capacidade de mover-se com facilidade entre estes dois níveis e de mostrar que há uma margem de ação entre os atores mas, ao mesmo tempo, que o comportamento dos atores refletem mecanismos, processos estruturais e, portanto, são suscetíveis de generalização. Estamos aqui, realmente, no campo da produção de conhecimento.

A restituição e a publicação dos resultados

Para terminar, queria dizer algumas palavras sobre a restituição dos resultados. Não podemos ignorar que a maneira como restituímos os resultados também fazem efeitos nas idéias, em sua generalização. Tenho refletido muito sobre isso em minhas múltiplas discussões com os editores, por exemplo, dos livros que poderiam publicar. Na França, mais que em outros países, a pesquisa qualitativa está concebida como produção de idéias. Muitas são publicadas em coleções de livros, do tipo ensaio. E, quando se discute com os editores, fazem dois pedidos aos investigadores contrários ao trabalho científica: que tenha o menor número de citações possíveis e que a bibliografia não tenha mais que 15 referências. Obviamente, sou capaz de entrar na lógica do editor e entender, em parte, os argumentos, mas nunca me pareceu que tais argumentos sejam totalmente decisivos. Temos que defender uma posição de que não é possível realizar um estudo qualitativo no qual não haja material empírico. Não é certo apresentar um trabalho, a não ser um trabalho de síntese, no qual o editor não permita expor o material empírico pois é uma contradição com o rigor do trabalho qualitativo. Não posso apresentar toda o material, há uma seleção, um extrato de entrevistas, um resumo das observações, mas me parece que precisa haver uma apresentação dos dados empíricos. Da mesma maneira que o editor obriga que não haja uma bibliografia de mais de 15 títulos, não ter todas as notas necessárias prejudica o *status* científico da produção dado que toda produção se inscreve em um campo no qual estamos fazendo referência a outros autores e nossa autoridade remonta à autoridade daqueles que nos precederam e que publicaram neste campo.

O trabalho pode ser uma vulgarização, uma síntese, mas é um trabalho científico e tem que dar conta de tudo o que esta produção científica tenha produzido. A lógica comercial e a lógica científica não concordam necessariamente. Mas se há muitas produções científicas que se adaptam demasiadamente a este tipo de publicação, é mais difícil argumentar em favor do caráter científico da pesquisa qualitativa. Assim, temos que estar conscientes de que se queremos argumentar, devemos fazê-lo. Não podemos, adotar, tampouco, a posição oposta que seria *“eu não publico se este não é um aporte totalmente científico”*. Esta é uma opção possível, mas penso que meu trabalho de investigadora serve para contribuir para a mudança social e política, a transformação da realidade e quero que meu trabalho seja

lido além do campo dos investigadores. Então tem que haver uma discussão, uma negociação com os editores que fazem a mediação entre a investigação e o público. Quando me refiro à pesquisa, parece-me que não devemos transigir. Se queremos manter um certo nível de qualidade temos que defender um certo ponto de vista sobre o que é a pesquisa qualitativa

Outro aspecto que me parece importante trata da restituição oral dos resultados. É uma questão difícil e eu entendo que há sobre isso pontos de vista muito diferentes. Sempre é muito difícil restituir os resultados na escola. É muito complicado e cada vez há uma demanda maior porque os atores exigem: *“eu te dou tal informação, mas quero que você me devolva algo”*, e é normal e lógico. Nestes dois últimos anos tenho tratado de inventar um modo de restituição, mas nunca me parecem perfeitamente adaptados por duas razões. Uma razão, pelo tempo de investigação, que é diferente do tempo dos atores. Geralmente, quando os diretores me perguntam: *“quando você vai trazer os resultados na escola?”* eu respondo: *“provavelmente dentro de três anos”*. Eles me dizem: *“dentro de três anos provavelmente não estarei aqui, portanto, o resultado deste estudo não me interessa e não me vai ser útil”*. O problema do tempo é real. O trabalho na pesquisa qualitativa, em geral, toma tempo, pode, então, haver esta dificuldade temporal.

Algo que me preocupa um pouco mais é que, quando se restitui diretamente aos atores, é muito difícil fazer com que aceitem a generalização dos resultados. Quando se apresenta um trabalho feito na mesma escola todo mundo se sente atacado ou valorizado individualmente. E as interpretações do investigador são sempre convertidas em uma avaliação de cada pessoa, de cada indivíduo, do diretor, dos professores. É bastante problemática a questão desta intervenção.

Quando falo algo, o faço com muita prudência, sempre me referindo a trabalhos anteriores, tratando de despersonalizar, o máximo possível. Acredito ser muito mais satisfatório restituir os resultados da pesquisa de maneira geral, não aos atores com os quais trabalhei, mas à mesma categoria de atores. Ou seja, quando me convidam à uma seção para formação de professores, falo o mínimo do que observo nas escolas e o mínimo dos processos que posso generalizar. Ao trabalhar com a associação dos diretores de escola, posso dizer que em meu estudo pude observar tal questão, quiçá a situação desta escola pode ser diferente, mas provavelmente existirá alguma semelhança com a situação que estou descrevendo. As pessoas não se sentindo atacadas, concernidas pessoalmente, estarão

muito mais abertas à esta capacidade de generalização. Por isso, me parece que há realmente uma contradição nas demandas dos atores, que me parece legítima, que devemos restituir os resultados, mas o fato de dar diretamente os resultados não é sempre o modo mais produtivo para que os atores consigam modificar suas maneiras de pensar.

Conclusão

Estas são algumas considerações que não têm relação com o fato de eu considerar-me uma *expert* em metodologia, mas com o fato de que meu trabalho permitiu refletir de diferentes maneiras sobre os problemas das pesquisas em educação, sobretudo, de tipo qualitativo. Compartilho algumas dessas preocupações pensando que refletem, em parte, algumas das preocupações de outros investigadores, ainda que outras possam ser diferentes das que estejam vivendo na realidade local.

Referências

VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.

Qualitative Educational research: relevance, validity and generalization

Abstract

This article presents a global view of current qualitative research in education. The first portion analyses social and political changes that should lead to the adaptation of qualitative methods of investigation. The second portion examines changes needed in analytical categories. The third presents criteria for validating qualitative research in the new social and political context. The fourth indicates the limits and possibilities for generalization. The final section points out some of the problems involved in the restitution and publication of results.

Key word

Method and technic for search educational. Educational Sociology

La investigación cualitativa en educación: pertinencia, validez y generalización

Resumen

Este artículo presenta una visión global de la actualidad de la investigación cualitativa en educación. Se analiza, en la primera parte, los cambios sociales y políticos que deben conducir a una adaptación de los métodos cualitativos de investigación. En un segundo momento se estudian los cambios necesarios en las categorías de análisis, y posteriormente, se presentan los criterios de validez de los trabajos cualitativos en este nuevo contexto social y político. La cuarta parte indica los límites y las posibilidades de generalización. Por fin, se exponen algunos de los problemas que presenta la restitución y la publicación de los resultados.

Palabras claves

Métodos y Técnicas de la investigación Educativa - La Sociología de la Educación.

Fondation Nationale des Sciences Politiques
11, rue de Grenelle
75 007 - Paris - France
E-mail: agnes.vanzanten@sciences-po.fr

Recebido em:15/01/2004
Aprovado em:18/03/2004