

O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais

Rita Amélia Teixeira Vilela

Resumo:

A atual hegemonia, assumida pela abordagem qualitativa na pesquisa social, evidencia a necessidade interna do campo da pesquisa em educação de rever seu processo de apropriação dessa abordagem e de elucidar as dimensões com as quais tem trabalhado. O texto apresenta uma retrospectiva do campo e explicita os contornos que favoreceram a mudança de tendência na pesquisa educacional, visando entender a atual hegemonia da pesquisa qualitativa e as dimensões que sustentam sua prática. O eixo central da discussão considera as mudanças relativas às abordagens metodológicas como subordinadas às mudanças de paradigmas na prática científica e, estas, condicionadas às mudanças no campo social.

Palavras-chave: Pesquisa educacional; Pesquisa qualitativa; Pesquisa social

Professora do Mestrado em
Educação da Pontífica
Universidade Católica-PUC
Minas e Doutora em Ciências
da Educação – Universidade
de Frankfurt

Introdução

Devido à atual hegemonia, assumida pela abordagem qualitativa na pesquisa social fica evidente a necessidade interna do campo da pesquisa em educação de rever o processo de apropriação dessa abordagem e de elucidar as dimensões com as quais tem trabalhado. O crescimento contínuo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional, sobretudo identificada com a abordagem sociológica, é um fato que se evidencia desde os anos de 1960 e de 1970.

Em especial no Brasil, pode se comprovar sua situação particular de expansão e reconhecimento na receptividade das agências de fomento a projetos de cunho qualitativo e o correspondente aumento de volume dessa abordagem de pesquisa nas universidades e centros de pesquisa. Em decorrência dessa atividade, registramos, também, tanto o aumento de apresentação de resultados de investigação de cunho qualitativo em eventos acadêmicos e em periódicos especializados, quanto do debate sobre a abordagem e seus métodos, em especial nas salas de aulas dos cursos de pós-graduação. Além disso, cresce a produção de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento que se apóiam em resultados de investigação qualitativa em várias das suas possibilidades: etnografia, etnometodologia, estudo de caso, pesquisa-ação, história de vida, estudos de abordagem antropológica, fenomenológica e outras. Da mesma forma, aumentam as ofertas de cursos para preparar os alunos pesquisadores em métodos e recursos apropriados a essa abordagem.

Defendemos que é essencial compreender os contornos que favoreceram ou determinaram a mudança de tendência, na pesquisa educacional, desde os anos de 1960 para que se possa também entender a atual hegemonia da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, procuramos entender como as mudanças relativas às abordagens metodológicas estão relacionadas “às transformações sociais e suas demandas e à incorporação de novas perspectivas teóricas, assim como pelo interesse por temas ou questões de pesquisa antes obscurecidos ou secundarizados.” (CARVALHO, VILELA; ZAGO, 2002).

A origem da pesquisa social é a pesquisa de base empírica e positivista, uma vez que as ciências sociais se desenvolveram e se consolidaram atreladas às raízes do racionalismo dos séculos XVI e XVII (OLIVEIRA, 1998; ARON, 1993). Augusto Comte é o nome do cientista social mais diretamente

associado a esse marco.¹ A ele se atribui ter forjado o termo sociologia e introduzido a discussão sobre a função social da educação. Correspondendo ao *ethos* daquele tempo, em que a preocupação com os modos de vida e de organização da vida social mobilizava a construção de teorias que possibilitariam conhecer os males da sociedade para que se pudesse prevêê-los e precaver-se contra eles², a educação estaria, necessariamente, presente como tema tangencial nas tentativas de construção de uma teoria para explicar a sociedade. A procura de relações entre a educação e as manifestações de vida social se fez presente e aumentou gradativamente para alcançar centralidade, no século seguinte, com Emile Durkheim³. Esse clássico não só precisou os métodos da Sociologia como ciência social empírica – a Sociologia como ciência dos fatos sociais como ainda desenvolveu o campo específico da Sociologia da Educação, cunhando também a terminologia.

Entretanto, e concordando com Oliveira (1998, p. 23), a particularidade da pesquisa social impõe limites às ações dos pesquisadores e aos seus métodos:

desde fins dos Dezoito, os homens da ciência podem ser considerados como figuras poderosas e dominadoras, capazes de tudo entender e tudo submeter às suas explicações, com o concurso do método. No caso das ciências humanas, porém, um paradoxo se impõe: afinal, é do homem que se trata. Isto quer dizer que o homem se torna, ao mesmo tempo, sujeito e objeto na investigação científica.

Essa é uma pista que pode explicar as mudanças ocorridas e possibilitar entender como o pesquisador da área das ciências sociais e, conseqüentemente, os pesquisadores educacionais se livraram do aprisionamento no método, com o qual eles tudo podiam, para explicar a educação na sociedade e passaram a trilhar o caminho da busca de esclarecimentos sobre o papel e função da educação na vida social e para os sujeitos. Neste momento, é inquestionável o reconhecimento que, no patamar em que se coloca a ciência, “os frutos da pesquisa são saberes relativos e não leis” (LAVILLE, 1999, p. 121). Assim, os resultados da pesquisa educacional também estão amparados pela dimensão que está no centro do atual debate sobre o papel da ciência: uma boa explicação científica é aquela que dá direito à prudência e à reserva, que não define modelos mas apenas

assinala e aponta infinitas possibilidades e perspectivas para o entendimento e para a ação social (SANTOS, 2000).

Portanto, as mudanças que podem ser evidenciadas em relação ao uso de abordagens metodológicas e a delimitação de temas e objetos de investigação na pesquisa educacional deverão ser entendidas como respostas, dentro do próprio campo, historicamente identificadas com as transformações operadas no âmbito maior das relações sociais: foram as transformações sociais e a forma como as explicações científicas lidaram com elas que fizeram emergir os questionamentos aos próprios parâmetros e métodos, que redefiniram os focos de análise e apontaram para novos temas, novos objetos, novos olhares, possibilitando a emergência e a consolidação da atual abordagem qualitativa.

Três caminhos podem ser tomados como referência para ajudar a entender as mudanças ocorridas e para permitir delinear o atual estatuto da pesquisa educacional: o desenvolvimento da pesquisa social; o desenvolvimento da própria pesquisa educacional e o desenvolvimento da Sociologia da Educação.

Notas históricas sobre o campo da pesquisa social

Segundo Bogdan e Biklen (1994), se encontrava presente, na sociedade norte-americana, desde os anos de 1930, uma tradição de pesquisa social que tomava como tema os problemas sociais e urbanos e que, por questões de coerência entre postura ideológica dos pesquisadores e os sujeitos da investigação, já se distanciava da pesquisa tradicional e desenvolvia pesquisa de campo.

Esse tipo de investigação oferecia resultados ou informações sobre a vida dos centros urbanos que, de certa forma, causavam impacto nos setores da educação que já estavam preocupados com problemas de baixo desempenho escolar e com a vida social degradada e marginalizada de cidadãos sem escolaridade. Esses estudos, que mais tinham reconhecimento no campo jornalístico do que no científico, cobriam praticamente toda a vida social urbana no país, apontavam os principais problemas sociais e favoreciam os debates públicos sobre eles. Além disso, demonstravam que os marginalizados no processo de industrialização eram aqueles a quem faltava a escolaridade fundamental e pertenciam a grupos sem integração social: os negros, os imigrantes e outras minorias.

Ainda nessa época, um campo particular das ciências sociais, a Antropologia, que desenvolvia a pesquisa social desde a virada do século, tinha alcançado relativo prestígio. Posicionando-se claramente de acordo com a perspectiva culturalista, defendendo que o conhecimento dos diferentes tipos de culturas devia se basear no conhecimento das experiências humanas particulares, esta ciência havia traçado também um caminho particular de pesquisa: tomava a observação como o principal recurso para conhecimento de grupos culturais e defendia que a indução era o método apropriado para se desenvolver o conhecimento da perspectiva dos sujeitos e não mais a partir das referências fornecidas pelos parâmetros da ciência ocidental. Alguns estudos antropológicos incidiram sobre populações escolares especiais, como nos guetos e em bairros de negros, evidenciando as particularidades da vida escolar desses grupos.

A forte tradição dos estudos antropológicos teve um papel fundamental para o desenvolvimento da corrente de pesquisa social rotulada posteriormente como “Sociologia da Escola de Chicago”, cuja postura ideológica e metodológica constituiu, fora de dúvidas, um precedente para o desenvolvimento da abordagem de pesquisa sociológica que hoje rotulamos como qualitativa.

A criação do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, em 1892, é considerado um marco da introdução da Sociologia como disciplina acadêmica na sociedade norte-americana. O rótulo “Escola de Chicago” designa, a partir de então, um grupo de sociólogos que combinava as funções docentes e de pesquisas naquele departamento e evidenciava uma renovação importante na forma de conceber e praticar a pesquisa social. Na perspectiva dessa nova abordagem, as manifestações sociais são manifestações particulares dos sujeitos sociais para suprir necessidades e defender interesses na vida social. Assim, a existência de conflitos sociais assinala as possibilidades de movimento dos homens para suprir suas necessidades sociais básicas e desenvolver relações sociais adequadas ao contexto. O compromisso evidente com mudanças sociais foi uma marca do grupo de cientistas da Escola de Chicago e abriu as brechas para uma pesquisa social questionadora e ativista que consolidou a Escola nos anos de 1920 e de 1930.

Embora apresentasse diferenças em relação aos temas investigados e preferências metodológicas, algumas características essenciais evidenciavam o rompimento da Escola de Chicago com a investigação empírica

tradicional: procurava entender os fenômenos que estudavam como emergentes da interação social; o estudo de caso era a base metodológica usada por todos, quer se tratasse de um indivíduo, de um grupo, de um bairro ou de uma comunidade; os pesquisadores penetravam nos mundos sociais que queriam estudar e desenvolviam trabalho de campo para obtenção dos dados da investigação, ou seja, baseavam-se em dados recolhidos em primeira mão; havia a aceitação generalizada da premissa antropológica que considerava ser importante a compreensão dos pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas; empreendia análise qualitativa de documentos pessoais e públicos.

Tendo se concentrado no estudo da vida comum das grandes cidades, o tema da educação, mesmo que apenas tangencial, se tornou presente nas investigações desse grupo, primeiro, porque era um tema contemporâneo e, segundo, porque era uma das questões sociais que já mobilizava debate público. Ao investigar os grupos étnicos, para elucidar como se dava e em que se baseava sua vida social e quais os seus problemas, a sociologia da Escola de Chicago apresentou as primeiras elucidações da relação entre as diferenças de escolaridade e os níveis de marginalidade social.

Os anos quarenta do último século são tratados, de um modo geral, na literatura da área das ciências sociais como um hiato da pesquisa de abordagem qualitativa. O declínio da força do departamento de Sociologia da Escola de Chicago, como consequência da falta de recursos para pesquisa, é uma das situações apontadas para justificar o fraco desempenho da pesquisa qualitativa. A crise do país, na época da Depressão, forçou a transferência de recursos públicos das pesquisas para outros setores considerados emergenciais e deslocou a preocupação dos governantes e dos sociólogos para os problemas de desemprego maciço. O momento de crise acabou favorecendo o fortalecimento de grandes pesquisas empíricas objetivando levantar dados que podiam ser tomados como indicadores de necessidades de reformas e de intervenções governamentais e que viriam, sustentadas pelo estrutural-funcionalismo, a demarcar a tendência da pesquisa que passou a vigorar nos anos cinquenta.

Assim, na década de 1940 não há registros significativos de pesquisa sociológica de abordagem qualitativa. Apenas os estudos antropológicos continuaram a honrar a tradição dessa abordagem. O interesse por questões educacionais é esporádico e alguns problemas, quando abordados, não o são de forma global e objetiva. Segundo Oliveira (1998), em

1941 um estudo conhecido como *Yankee City Series* se debruçou sobre as formas de vida de uma cidade moderna e dedicou uma parte aos aspectos sociais da escolaridade nessa comunidade. Além desse, outros estudos de comunidade, em 1941, abordaram situações da educação ao procurar definir como a situação de escolaridade se apresentava para homens, mulheres e crianças. Em 1940, é divulgado um estudo sobre as mulheres no ensino superior, evidenciando os efeitos dos valores culturais nas atitudes de mulheres, face aos papéis psicosexuais, sublinhando as dificuldades por elas encontradas frente às situações de “feminino” e de “bem-sucedida” (OLIVEIRA, 1998).

O pós-guerra fez vir à tona novas exigências e demandas para a pesquisa sociológica. Evidenciaram-se novas posturas epistemológicas e a pesquisa social apresentou e desenvolveu diferentes matizes e diferentes propósitos.

Pierson (1945, p.20), cientista social egresso da Escola de Chicago e, na época, professor da USP, define o clima em que se encontrava a pesquisa social. Segundo ele, a compreensão dos fenômenos sociais se dava num momento em que:

- a) compreendemos que todos os acontecimentos humanos são naturais, susceptíveis de serem analisados e compreendidos;
- b) encaramos esses acontecimentos humanos como produtos de movimentos sociais básicos e subjacentes, cujas ações se estendem até muito longe, freqüentemente desconhecendo fronteiras nacionais e levando séculos para chegar à sua expressão completa;
- c) encaramos os homens proeminentes da história como sintomas e instrumentos, mais do que causas desses movimentos;
- d) encaramos todos os acontecimentos humanos como produtos de forças sociais que atuam em quatro campos de interação, o ecológico, o econômico, o político e o sociológico e
- e) compreendemos que todas as nossas idéias, atitudes e sentimentos, bem como os dos outros povos, são, por assim dizer, “coloridos” pela nossa própria cultura, classe, experiências pessoais e da família.

A provisoriade e o relativismo dos conhecimentos produzidos nas Ciências Sociais estão evidentes nesse trecho. Entretanto, o mesmo autor nos revela uma outra posição que também estava associada, naquele

momento, às ciências sociais ao revelar o seu encantamento pela importância dessa disciplina para a planificação da vida social. Ele se declara convencido de que as ciências sociais, num esforço coletivo de pesquisa em todo o mundo, estavam a oferecer também

a possibilidade de controle das forças sociais; e então a humanidade poderá, pela primeira vez, em seu milhão de anos de existência, modelar deliberada e inteligentemente o seu futuro. Sem ela, nenhuma construção sólida e duradoura da sociedade será possível. Os que, recentemente, tentam planejar a sociedade, estão mais ou menos na posição de arquitetos que tentassem traçar planos para uma casa, ignorando, na maior parte, os materiais a serem usados na sua estrutura. A conquista da sociedade será o maior trunfo da carreira humana (PIERSON, 1945, p. 21).

A dimensão revelada nesses trechos de Pierson nos possibilita entender por que os anos de 1950 foram marcados, nas ciências sociais, em particular nos Estados Unidos, mas também na Europa, pelo apogeu do estrutural-funcionalismo que Talcot Parsons começou a definir no final dos anos de 1930⁴ nos Estados Unidos da América. Parsons, como grande parte dos cientistas sociais do seu tempo, queria encontrar resposta para duas grandes questões: Como foi que o mundo social e político produziu a fisionomia que expressava? Quais eram as perspectivas de desenvolvimento e de evolução? Fundamentando-se principalmente em Durkheim e Weber e contrapondo-se ao Marxismo, Parsons elabora um teoria a qual muitos estudiosos se referem como “sincretismo parsoniano”, na qual a sociedade é tratada como um sistema e em que a tensão entre equilíbrio/desequilíbrio pode ser explicada pelos fatores relacionais dos sujeitos com as condições sociais dadas. Assim, as manifestações culturais e psicológicas assumem, na sua análise, o primeiro plano, enquanto as condições econômicas são analisadas como efeitos dessas relações na sociedade e não como causas determinantes, como no marxismo. As categorias de análise do estrutural-funcionalismo que se tornaram centrais foram, portanto, integração, consenso, funcionalidade e estabilidade. O estrutural-funcionalismo plantou, nas ciências sociais, uma orientação não só para buscar o entendimento dos conflitos sociais, políticos e econômicos, com os quais se deparava o mundo do

pós-guerra, mas, sobretudo, uma postura de que era necessário descobrir as forma de tornar possível e justa a ordem social (MORROW; TORRES, 1997; ARON, 1997).

Tornando possível analisar os problemas da estrutura social, como problemas nos mecanismos das relações sociais, o estrutural-funcionalismo elege alguns dos subsistemas sociais como essenciais para sua investigação, dentre eles as relações de mercado, o sistema ocupacional, o sistema político e o sistema escolar.

Parsons dedicou atenção especial à análise do sistema escolar na sociedade norte-americana, tratando-a como um subsistema essencial à sociedade para a manutenção dos modelos culturais e de poder necessários à construção do equilíbrio social. Temos, de Parsons, dois trabalhos fundamentais sobre educação. Um sobre a análise da função social da escola básica e secundária nos Estados Unidos (PARSONS, 1961) e outro posterior, sobre a universidade americana, produzido em parceria com um de seus colaboradores (PARSONS; PLATT, 1971).

Notas históricas sobre o campo da pesquisa educacional

O primeiro precedente para o desenvolvimento da pesquisa educacional é o registro, nos Estados Unidos, de que em 1954 foi aprovada uma legislação que atribuía recursos a instituições com programas de investigação educacional. Essa medida, que deu reconhecimento público à pesquisa em educação, até então marginalizada, não favoreceu iniciativas emergentes de rompimento com a pesquisa tradicional, com forte respaldo em tratamento estatístico e com sustentação epistemológica no estrutural-funcionalismo de Parsons (BOGDAN; BIRKLEN, 1984).

Entretanto, essa medida colocou a educação como alvo de atenção de pesquisadores sociais e rompeu com uma tradição de debate dos problemas educacionais apoiado em reflexões de cunho filosófico. Inaugurou-se, assim, uma forma de recusar a atitude não científica para o enfrentamento dos problemas educacionais que assolavam a população e desafiavam os programas educacionais implantados pelos governos.

Por outro lado, essa nova situação revelou como a pesquisa educacional iria se desenvolver sob uma forte orientação pragmática, tendo como meta dar respostas para as preocupações essenciais da educação à época – o que se queria era favorecer o planejamento educacional

para superar os entraves ao desenvolvimento científico e tecnológico, fazer da escola a ferramenta para amenizar as diferenças sociais e melhorar substancialmente a competência técnica e especializada da força de trabalho (JOHNSON, 1980). Como consequência, os educadores aumentaram sua preocupação e envolvimento com pesquisas amparadas pela mensuração, quantificação e possibilidades de predição e afastando-se da preocupação com a pesquisa de campo e com a busca de interpretação dos problemas educacionais no contexto social.

Essa particularidade da pesquisa educacional aponta para a necessidade de se buscar uma outra dimensão, presente na pesquisa sobre o sistema escolar e sobre as questões educacionais, configurada no campo particular da Sociologia da Educação.

Notas históricas sobre o campo da Sociologia da Educação

Nogueira (1995) considera a década de 1950 como demarcação do início da pesquisa sociológica em educação. Ela argumenta que, antes disso, a análise que se dizia sociológica estava, na verdade, voltada a fomentar o aprimoramento da eficácia pedagógica dos professores e só posteriormente, com a penetração de cientistas sociais na pesquisa educacional, nos anos de 1950, tanto nos Estados Unidos da América quanto na Europa, pôde ser identificada como pesquisa educacional sustentada na Sociologia.

Entretanto, Bogdan e Biklen (1994) tomam como certa a existência de um curso de Sociologia da Educação, em 1915, e de um periódico especializado, *Journal of Educational Sociology*, fundado em 1926. Esses autores discutem, inclusive, a evolução de tendência desse periódico, esclarecendo que ele teria se identificado, inicialmente, com as orientações da pesquisa social não empírica da Escola de Chicago, de onde saíram os fundadores do próprio jornal. Mas afirmam, também, que em seguida e de forma muito imediata pode ser comprovado o afastamento dessa orientação porque, já no segundo número editado, “a preocupação constante com as regras das ciências naturais e com a avaliação quantitativa subiu de tom” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 29). Afirmam, ainda, que o terceiro número do periódico defendeu a posição que a pesquisa social deveria ser experimental como condição para se tornar ciência. Segundo os autores, o editorial desse volume do jornal selou o distanciamento com a Escola de Chicago, fazendo críticas a ela e chegan-

do a afirmar que as metodologias usadas para a investigação dos problemas sociais pelo grupo de tal Escola eram apropriadas para o trabalho social engajado, mas não o eram como pesquisa sociológica. Histórias de vida, exame de diários e outros documentos pessoais, apontamentos de observação em campo e entrevistas em profundidade foram acusados de não serem métodos suficientemente científicos porque não podiam ser tratados estatisticamente e não podiam ser padronizados. Assim, deveriam ser recusadas na pesquisa educacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Mesmo neste contexto desfavorável para a pesquisa de abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) ponderam que foi possível surgir uma obra de impacto no campo da sociologia da educação, explicitamente identificada com as dimensões não quantificáveis que eram defendidas no campo da pesquisa educacional. Trata-se da obra *Sociology of Teaching*, editada por Willard Waller, em 1932⁵. Segundo os autores, Waller não se atrelava aos modelos empiricista e positivista vigentes e recorreu a métodos da antropologia social para analisar o mundo social dos professores e seus alunos. Ele realizou entrevistas em profundidade, baseou-se em histórias de vida, em diários, em cartas e documentos pessoais para desvendar o fenômeno, sustentado pela convicção de que “os professores e as crianças não constituem inteligências incorpóreas, nem máquinas de ensino e de aprendizagem, mas sim seres humanos integrais, enlaçados num labirinto complexo de interconexões sociais.” (WALLER, 1932, p.1 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 30-31).

Para Waller (1932), a escola é um mundo social habitado por seres humanos e, por isso, propunha como objetivos de sua pesquisa buscar elementos para poder auxiliar os professores a tomarem consciência das realidades sociais da vida escolar, defendendo que, para alcançar este objetivo, tinha que ser realista e concreto em relação à abordagem que usava para fazer suas pesquisas.

Para Bogdan e Biklen (1994) a importância do trabalho de Waller sobre a vida social nas escolas reside não só na força e rigor das suas descrições, mas também nas suas firmes convicções sobre o sentido da pesquisa e nos procedimentos e conceitos sociológicos utilizados. A sustentação do seu estudo era a firme convicção sociológica de que as pessoas examinam e definem as situações antes de agirem sobre elas e de que precisam sempre de alguém, do outro lado, para interagirem com elas. Assim, nenhuma ação pode se dar de forma solitária e unilateral e a com-

preensão das situações sociais deve abarcar as interconexões com fatos e pessoas envolvidas, o que demanda uma dialética da compreensão social, o que não era captado pelas formas tradicionais da pesquisa quantitativa.

Ser concreto significa apresentar os materiais de forma que os personagens não percam sua qualidade de pessoas, nem as situações a sua realidade humana intrínseca. A sociologia realista tem que ser concreta. No meu caso pessoal, esta preferência pelo concreto levou a uma descrença relativa aos métodos estatísticos, que me pareceram de pouca utilidade para os meus propósitos. Possivelmente, a compreensão da vida humana avançará tanto pelo estudo direto dos fenômenos sociais como pelo estudo dos símbolos numéricos que são abstraídos desses mesmos fenômenos (WALLER, 1932, p.1 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 31).

Apesar dessa evidência de trabalhos pioneiros de orientação não quantitativa, o que se registrou, nos anos de 1950 e 1960 do século passado, foi a consolidação do estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons, cuja conseqüência na pesquisa educacional sociológica culminou no fortalecimento da tradição dos grandes estudos empíricos (MORROW; TORRES, 1997).

A contribuição de Parsons para a Sociologia da Educação, à época, consistiu em ter considerado a influência dos mecanismos de socialização escolar que ocorrem no interior da sala de aula e no processo de avaliação institucional, e procurar apontar os resultados da escola na distribuição dos papéis sociais adultos, principalmente na alocação dos egressos do sistema escolar no mundo ocupacional e o seu conseqüente enquadramento numa categoria na estratificação social (LERENA, 1985; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Parsons pretendeu demonstrar que a escola é um sistema de mediação entre a família e o mundo social e tem a tarefa de contribuir para o equilíbrio da sociedade na medida em que assegura as seguintes condições: emancipa a criança de sua primitiva situação familiar em termos do que recebeu de herança biológica e condições particulares de socialização; o ambiente escolar se impõe como universalista e equalizador das diferenças com as quais as crianças chegam à escola ao oferecer

conhecimentos comuns; impõe a produção de tarefas indiferenciadas a todos e trata os alunos como se fossem iguais, desenvolvendo situações que favorecem a homogeneização do grupo; inculca um conjunto de valores e normas sociais necessários à integração social; desenvolve competências e impõe valores morais e normas de conduta considerados adequados para a vida na sociedade democrática; assegura um mecanismo justo de seleção dos sujeitos sociais visando distribuir, adequadamente, os recursos humanos para garantir o equilíbrio da estrutura ocupacional. No modelo interpretativo de Parsons sobre os resultados escolares, o processo institucional de avaliação viabiliza a separação entre os sujeitos com base no seu desempenho, ou seja, consolida o critério para hierarquização social pelo mérito individual, considerado como forma de promover a justiça social (PARSONS, 1961).

Como conclui Nogueira, o paradigma estrutural-funcionalista encontrou lugar e produziu frutos na Sociologia da Educação e na pesquisa educacional porque, segundo Parsons (apud NOGUEIRA, 1995, p.46)

a organização e o funcionamento da sala de aula, no interior da escola elementar americana, corresponderiam à própria ideologia americana de igualdade de oportunidades e à crença no mérito como fundamento das diferenças individuais. Eis aqui uma bela ilustração do paradigma funcionalista aplicado à educação.

Esse mesmo pressuposto sustentou a investigação de Parsons sobre a massificação da educação universitária nos anos de 1960. Suas conclusões mostraram que o aumento de demanda pelo ensino superior correspondeu ao aumento de complexidade da vida social e do mundo do trabalho, tornando necessários mecanismos mais apurados de seleção dos talentos e competências individuais. Parsons acreditava que a sociedade do seu tempo, que designava como “comunidade societária”, dava mostras dos efeitos de “uma verdadeira revolução educacional”:

Sugerimos que a revolução educacional é o clímax de mudanças semelhantes entre a comunidade societária e o sistema de manutenção de padrão – e, através deste, o sistema cultural. Além disso,

reflete uma acentuação crescente da capacidade socializada como um critério de participação integral na comunidade societária, bem como a distribuição de novos membros pelo sistema de estratificação (PARSONS, 1974, p.124)⁶.

Compreendendo esse estatuto do estrutural-funcionalismo norte americano é possível entender porque os estudos qualitativos foram desfavorecidos na pesquisa sociológica dos problemas educacionais nos EUA e porque os estudos empíricos assumiram a supremacia na década de sessenta do último século. Essa foi a época dos grandes levantamentos estatísticos sobre a situação do sistema de ensino. Todas as suas nuances deveriam ser mapeadas para que as possíveis variáveis que condicionam o funcionamento escolar fossem identificadas: como se constituía o corpo docente e onde se concentrava; de quais equipamentos dispunham as escolas e quais faltavam; quais eram as estratégias e procedimentos pedagógicos mais usados; quais eram os resultados escolares da população (VILLA, 1997).

O estudo mais representativo desse momento é o conhecido como *Relatório Coleman*, publicado em 1966. Designada pela sigla EEOR, a pesquisa *Equality of Educational Opportunity Research* foi conduzida por um grupo de pesquisadores, durante o ano de 1965 e coletou dados abrangentes para conhecer as desigualdades de oportunidades educacionais da população norte-americana. O relatório, com 737 páginas, teve como objetivo principal “avaliar a dimensão da discriminação étnica e racial nas escolas de 1º e 2º graus, e de determinar assim o grau das desigualdades de oportunidades educacionais entre a maioria branca e as minorias raciais.” (NOGUEIRA, 1995, p.54).

Para essa pesquisa foi mobilizado um grande número de pesquisadores e de horas de computador para levantarem dados por meio de questionários aplicados a amostras, estatisticamente designadas, representativas de 11 estados da federação, sobre os alunos, professores, diretores das próprias escolas e profissionais do *staff* administrativo dos distritos educacionais regionais. Foram levantadas não só características das escolas, dos alunos e de seus familiares, mas também os resultados de avaliação desses alunos em diferentes testes de cultura geral e de desempenho matemático e verbal (LERENA, 1985).

O *Relatório Coleman* foi a maior pesquisa empírica realizada na sociedade norte-americana sobre seu sistema de ensino e causou grande impacto na Sociologia da Educação tendo-se em vista seus pressupostos iniciais e os resultados a que chegou. Como supostamente determinantes dos resultados da escolarização foram indicados três fatores fundamentais em torno dos quais se orientou o levantamento realizado: a origem social dos alunos, as condições dos estabelecimentos escolares e o nível de aspiração escolar dos estudantes. Os dados revelados causaram grande polêmica acerca desses pressupostos, não só indicando sua fraca sustentação heurística, mas fazendo emergir a discussão de outras variáveis não contempladas na investigação.⁷ Sua maior contribuição foi, entretanto, o fato de ter mobilizado a comunidade nacional para o desenvolvimento de outras pesquisas empíricas para esclarecer, comprovar ou rejeitar os resultados que apontava, o que, como consequência, definiu um período bastante fértil para uma sociologia da educação empírica, que teve o mérito de organizar os dados que seriam utilizados para sustentar as análises interpretativas e críticas na orientação posterior desenvolvidas nos anos de 1970 e conhecidas como Teorias da Reprodução.

Também na Europa, na mesma época, o interesse pela planificação social foi intensificado e os sistemas escolares, em diversos países, receberam atenção semelhante àquela dada pelo *Relatório Coleman* nos Estados Unidos da América.

Demonstrando a necessária especificidade local, vamos encontrar, principalmente na Inglaterra, na França e na Alemanha, o desenvolvimento de grandes pesquisas empíricas sobre as condições dos seus respectivos sistemas de ensino e de sua clientela. O que unificou esses estudos, com o desenvolvido nos EUA, foi o clima de euforia e crença em torno das promessas de vida social justa sob as democracias de tendência liberal, o que tornava cara a investigação dos fatores a que estariam associadas as chances reais de mobilidade social positiva para os indivíduos de diferentes origens sociais.

Sob a bandeira da ascensão social para todos, as possibilidades e os limites das condições em que podiam se operacionalizar a ideologia da meritocracia, em especial na e pela da educação, foram objeto de amplas pesquisas empíricas e sustentaram os mais calorosos debates. Os temas da relação entre estrutura educacional e estrutura social, foram, também nestes países, alimentados pelos resultados das pesquisas

empíricas que evidenciaram a situação real de desigualdades de acesso e de condições de permanência no sistema escolar.

Assim, teremos na Inglaterra o que se convencionou chamar, na Sociologia da Educação, de Aritmética Política da Educação. Essa denominação é explicada pelo fato das pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1950 e de 1960, na Inglaterra, terem sido mantidas por incentivos oficiais, apoiados pelo partido trabalhista inglês, e realizadas por economistas e não pelos educadores e pesquisadores sociais da Universidade de Londres. Seus resultados deveriam suprir a necessidade governamental em contar com elementos empíricos sobre seu sistema educacional para poder explicar os investimentos em projetos de planificação do sistema escolar. Esses projetos, por sua vez, mostravam argumentos capazes de justificar as medidas de planificação social como medidas decorrentes do compromisso político, dos governantes do país, com os princípios de justiça social. Assim, as ações governamentais, para operar as reformas no sistema educacional favoreciam o entendimento de que o compromisso político era com a reforma social do país. Essa ótica de pesquisa foi responsável pela realização de grandes diagnósticos que foram transformados em grandes relatórios estatísticos globais, nos quais se constatavam as grandes discrepâncias no atendimento escolar da população (VILLA, 1997; LERENA, 1985; FORQUIN, 1993).

Se, nessa fase, os motivos para esse tipo de pesquisa estavam sustentados na ideologia de que a educação era um fator de crescimento e de desenvolvimento social, o que favoreceu a locação de investimentos do setor governamental para esse tipo de trabalho, suas conseqüências foram a ampliação do debate acerca do próprio sistema escolar inglês, denunciado como elitista, e o surgimento da pesquisa educacional dentro do próprio Instituto de Educação da Universidade de Londres, situação que favoreceu a emergência de uma nova fase da pesquisa no campo da Sociologia da Educação a que convencionamos chamar de Nova Sociologia da Educação e sobre a qual falaremos oportunamente.

Na Alemanha, os governos estaduais patrocinaram, também no final dos anos de 1950 e de 1960, diferentes diagnósticos dos seus respectivos sistemas de ensino, o que possibilitou, como na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, a revelação do quadro geral no país.

Esses diagnósticos, primeiramente, funcionaram como denúncia da desigualdade de oportunidades de acesso e da imensa diferença de quali-

dade e de condições de escolarização das diferentes camadas sociais. Em seguida, foram assumidos nos discursos políticos para apontar o atraso científico e tecnológico da nação associado à baixa qualidade do sistema de ensino. A consequência imediata foi um amplo movimento social para defender a democratização da educação como condição para se consolidar uma sociedade democrática (BECK; SCHMIDT, 1970; DAHRENDORF, 1965; VOM FRIEDEBURG, 1997).

Nesse movimento, as contundentes críticas ao sistema escolar, contribuíram para abalar a crença na mobilidade social pela da educação. Em consequência, foram realizados novos grandes levantamentos para se conhecer a relação entre a estratificação social e a estratificação escolar, tendo como objetivo a proposição de uma diretriz geral, de nível nacional⁸, para orientar as reformas educacionais nos diferentes estados da federação alemã (BAUMERT, 1984). Essas reformas se efetivaram a partir do final dos anos de 1960 e em toda a década de 1970. Numa atmosfera em que a meta era acelerar o desenvolvimento econômico e social da nação como a única forma de superar o desastre da segunda guerra (não só a perda política, mas a ferida moral por ter produzido o nazismo), o investimento em educação assumiu uma posição central na política social do país. Para muitos grupos de esquerda, uma máxima de Bertolt Brecht foi assumida como um *slogan* para defender ampla reforma educacional: *Umglueck stammt vom mangelhaften Berechnungen*.⁹ (BECK; SCHMIDT, 1970, p. 9). Para o amplo movimento que defendia a reforma educacional, a política social do país devia aspirar a um futuro mais auspicioso. Era preciso ver onde estavam os problemas e resolvê-los. Para enxergar os problemas eram necessários dados e a pesquisa educacional foi incrementada e fortalecida, no que se pode reconhecer a explícita influência do estrutural-funcionalismo americano.

Na França, a tradição de pesquisa pedagógica empírica, embora seja anterior aos anos de 1950, recebeu também nos anos de 1950 e de 1960 um considerável fortalecimento. Nogueira (1995), ao discutir as diferentes correntes da Sociologia da Educação que emergiram no pós-guerra, registra que, na França, já em 1944, foi realizada uma ampla pesquisa sobre a população infantil em idade escolar¹⁰ que analisou o nível de inteligência e as condições familiares de uma amostra de 100 000 crianças em todo o país. Entretanto, essa pesquisa foi engavetada em razão da guerra e os dados obtidos só puderam ser analisadas em

1948.¹¹ Este trabalho procurou evidenciar a correlação entre o nível intelectual das crianças com fatores demográficos (tamanho da família, lugar da fátia) e econômicos, inaugurando a corrente identificada como *Demografia Escolar*, que viria, segundo Nogueira (1995), a demarcar o início da Sociologia da Educação na França.

Segundo essa autora, a estes trabalhos seguiram-se outros de orientação demográfica, também realizados pelo INED, para acompanhar os resultados da expansão escolar que havia se dado no pós-guerra. Nos anos de 1953 e de 1954 foi realizada uma ampla pesquisa nacional para verificar como se dera o processo de entrada dos egressos da escola primária nos diversos ramos do primeiro ciclo do ensino secundário. A finalidade dessa pesquisa

Não era mais a de medir o nível intelectual dos alunos, mas sim conhecer as orientações tomadas por eles nessa primeira encruzilhada da sua trajetória escolar, e de relacionar o novo lugar ocupado nos diferentes segmentos do aparelho escolar com certas características como: idade, tamanho da família, ordem de nascimento, origem social, desempenho escolar anterior (NOGUEIRA, 1995, P. 59).

Como na Alemanha, por meio dos resultados desta pesquisa, o que ficou evidenciado foi a imensa desigualdade do sistema escolar no pós-guerra. Mais uma vez foi constatado que a escola não havia cumprido, conforme a ideologia liberal, o combate à desigualdade de oportunidades. Em conseqüência, foi duramente criticada e favoreceu uma reforma educacional, no final da década, com implantação de medidas que visavam, sobretudo, superar essas desigualdades.

Continuando a tradição de estudos empíricos na França, em 1962 o INED propôs uma ampla pesquisa para conhecer os efeitos das mudanças introduzidas pelas reformas educacionais. De início, essa pesquisa incluía uma amostra nacional de alunos da última série da escola primária para mais uma vez verificar como acontecia o processo de passagem para a etapa seguinte de escolarização. Essa pesquisa tomou outra dimensão ao ter decidido desenvolver um estudo longitudinal do grupo de alunos dessa amostra, acompanhando seu caminho escolar até 1972, o

que favorecia esclarecer os caminhos escolares em termos de seus determinantes intra e extra-escolar: sexo, idade, desempenho escolar, nível de motivação e aspiração individual e escolar em relação à escola, meio social de pertencimento da família, local de residência, tipo de família, condições escolares. O que se pretendia era elucidar os mecanismos que, ao longo da trajetória escolar, funcionavam como selecionadores entre os mais e menos aptos.

Essa pesquisa teve papel relevante na pesquisa educacional sociológica pelo refinamento metodológico no emprego do estudo longitudinal e pelo uso de procedimentos estatísticos para tratamento das variáveis, o que permitiu à pesquisa do INED apresentar, na opinião de Forquin (1995), um perfeito filigrama das desigualdades educacionais: explicação econômica, explicação cultural, desigualdade de desenvolvimento cognitivo e disparidades de atitudes com relação à escola, como também disparidades e atitudes das escolas e de seus professores e equipe pedagógica com relação aos alunos e suas desigualdades.

Mesmo tendo atraído críticas severas ao seu caráter de pesquisa funcionalista e quantitativa quanto à sua pretensão de neutralidade, o trabalho do INED viria a ser, na fase posterior, a maior fonte de referência para a busca de dados que pudessem ser apropriados na reflexão sobre a natureza dos processos de fracasso na escolarização, servindo de embrião para o desenvolvimento da dimensão qualitativa de pesquisa sobre o seu sistema escolar.

É importante lembrar que os estudos de caráter quantitativo que marcaram a Sociologia da Educação nos anos de 1950 e de 1960, demonstram a importância da teoria funcionalista, em especial do estrutural-funcionalismo, no desenvolvimento do campo. Centrar a investigação para erigir perfis dos diversos sistemas escolares e elucidar os efeitos da escolarização em pretensos processos de mobilidade social estava de acordo com o clima político e social do pós-guerra. A Guerra Fria fomentava a mobilização do bloco ocidental para desenvolver políticas sociais que implicassem em melhorar os níveis de empregabilidade da população e eliminar as diferenças extremas de condição social nos diversos estratos sociais. Os sistemas escolares, além da função de qualificadoras de mão-de-obra, estavam associados à crença de serem o local, por excelência, no qual os indivíduos teriam as chances de atualizar seus potenciais hereditários, desvincularem-se

de determinantes oriundos de sua situação familiar ou grupo social e, portanto, conquistarem as chances de mobilidade social positiva.

Para que os governos pudessem implementar programas de planificação social e para que a vida de todos pudesse ser melhorada pelos benefícios da ciência e da tecnologia os resultados escolares deveriam ser contabilizados. Entretanto, o que se esperava era contabilizar os seus sucessos e não o seu fracasso. Essa situação explica porque, nesses países, exatamente aqueles em que os efeitos da guerra tiveram implicações mais imediatas, seja como ganhadores, ou como perdedores, no caso da Alemanha, a tarefa que se colocara para a educação era colossal. A máxima de Brecht, explícita nos círculos intelectuais da Alemanha é aplicável para a situação também perseguida pelos demais países (BECK; SCHMIDT, 1970).

Foi com coerência de identificação e com apoio teórico no paradigma estrutural- funcionalista, no qual a escola era considerada um subsistema social, que precisava funcionar com equilíbrio para, por sua vez, contribuir com o equilíbrio social geral da sociedade, que foram realizadas as pesquisas para se conhecer como, com que condições e com quais recursos a escola operava como também, quais eram os seus efeitos. Os resultados explicitados por essas pesquisas demonstraram exatamente o contrário do que se acreditava atribuir à educação e tiveram um papel preponderante na virada epistemológica e metodológica da década seguinte. No lugar da igualdade de oportunidades, constatou-se que o lugar ocupado pelos indivíduos no sistema escolar como também os resultados dos processos de escolarização estavam marcados pelas características dos diferentes estratos sociais que em nada se diferenciavam daquela escola elitista e compartimentada que se queria superar. Instaurou-se a crítica ao sistema escolar e com ela novos debates e novas buscas de saídas para os impasses criados.

As contribuições desse período foram essenciais para o surgimento de novas posturas políticas sobre os sistemas escolares e de novas abordagens de pesquisa sobre a educação. De um lado, constatou-se uma mobilização em diversos estados nacionais para reformar os seus sistemas escolares para colocá-los no caminho da funcionalidade e torná-los compatíveis com os ideais liberais: construir uma sociedade justa. De outro lado, emergiram novas perspectivas de análise que se ancoraram na crítica da ideologia liberal e nas críticas ao sistema de ensino como legitimador das diferenças estruturais da sociedade.

No plano epistemológico, essa crítica começou a abordar a escola como a escola concreta da sociedade capitalista, abrindo espaços para alternativas teóricas que possibilitaram entender os mecanismos escolares na sua relação com a estrutura social. Nesta nova fase, emerge uma corrente que produz um conjunto de trabalhos de crítica à escola, considerando sua relação estrutural com a sociedade capitalista. Esses trabalhos vieram a ser identificados num corpo teórico designado de Teorias da Reprodução. Sob essa nomenclatura está enquadrado um conjunto de produções que se desenvolveu na França e nos EUA cuja tese central para explicar a relação entre a escola e a sociedade insiste na relação entre desigualdade econômica e desigualdade de atendimento escolar, considerando, entretanto, que esta relação, que a teoria funcionalista abordava como disfuncional, é, pelo contrário, funcional e está centrada nas relações sociais da sociedade capitalista.

Também na Alemanha foi frutífera a análise do sistema de ensino nessa orientação, numa dimensão que é designada, de maneira ampla, de análises de economia política da educação. Esses trabalhos, de orientação marxista, permaneceram confinados no país e não tiveram a repercussão dos trabalhos de teóricos franceses e norte-americanos¹². Alguns títulos desses trabalhos evidenciam a dimensão de análise desenvolvida sob a perspectiva das Teorias da Reprodução: educação na sociedade de classes (BECK, 1970); Aprender na escola de classe: selecionar e impor (BECK, 1974); Educação no processo de reprodução social: reflexões para reorientar a prática (GROELL, 1975); Crítica da didática burguesa e da planificação escolar (HUISKEN, 1972); Evidências da economia política do setor educacional (ALVATER e HUISKEN, 1971).

As Teorias da Reprodução, mesmo com algumas diferenciações internas quanto à interpretação dessas relações, identificam-se, pelo menos na sua origem, com a epistemologia marxista e se contrapõem, explicitamente, aos marcos de análise do funcionalismo e da ideologia liberal. No lugar do sujeito universal, submetido a regras sociais, no lugar de um processo de implementação de estratégias para buscar e manter o equilíbrio social, político e econômico da sociedade, a epistemologia marxista entende os indivíduos como pertencentes a grupos particulares e produtos de forças históricas. Assim, as condutas individuais devem ser entendidas como conseqüências das condições materiais estruturalmente determinadas. Nesta perspectiva, rejeita-se a condição do Estado, concebido segun-

do a ideologia liberal, como um ente que estaria acima dos indivíduos e das condições sociais para implementar políticas de saneamento dos conflitos e desequilíbrios com a finalidade de garantir o bem de todos. Para o marxismo, as forças sociais não se manifestam por meio das evidências de uma luta pelo consenso, como a entendida pela ideologia liberal e assumida pelo estrutural-funcionalismo, justificando suas estratégias para implementar formas de conseguir o funcionamento adequado da sociedade segundo regras de acordo e de compromissos. Pelo contrário, para o marxismo as forças sociais se manifestam pela luta de classes, que deve ser entendida como uma luta pela dominação. Assim, o consenso e o equilíbrio não seriam possíveis na sociedade de classes e as relações sociais devem ser entendidas como explicitações de uma luta real entre elas. Tomando como ponto de partida a premissa marxiana defendida na *Ideologia Alemã*, segundo a qual os grupos dominantes impõem aos demais as suas regras e as suas idéias, a centralidade das Teorias da Reprodução está em procurar desvendar como a escola procede nesta relação, como ela ou mediante dela a classe dominante exerce as suas formas de dominação (MORROW; TORRES, 1997). As diferentes vertentes da Teoria da Reprodução estão devidamente debatidas na área da Sociologia da Educação no país, situação que nos isenta da necessidade de resgatar neste texto as características de cada uma delas.

Nos anos de 1970, devido às revelações e denúncias resultantes dos grandes levantamentos sobre o funcionamento das escolas e devido às críticas contundentes que as Teorias da Reprodução motivaram sobre os sistemas escolares, muitos investigadores foram despertados pela pesquisa qualitativa, emergindo novas tendências epistemológicas e outros olhares sobre as questões educacionais

Nos Estados Unidos, em especial, antropólogos e etnólogos se debruçaram para examinar as escolas que atendiam às minorias. Essas pesquisas receberam apoio público e governamental porque a sociedade americana queria saber o que se passava naquelas escolas e o que acontecia com os alunos que não demonstravam rendimento.

Alguns estudos clássicos desta época foram importantes para despertar o interesse por abordagens de pesquisa micro do sistema escolar e conhecer as nuances do que acontecia no intra-muros da escola. Sejam em relação à organização das regras, das rotinas e das condições gerais da instituição, sejam nos processos relacionais no interior da sala

de aula, os mecanismos a que eram sujeitadas as crianças de meios sociais desfavorecidos precisavam ser identificados. Algumas pesquisas evidenciaram que questões raciais e culturais influenciavam as condutas dos professores e eram definidores dos resultados escolares. Duas tendências se desenvolveram como resultantes da nova sensibilidade da pesquisa social para os problemas educativos: os estudos antropológicos e os estudos etnográficos, que ganharam terreno entre os sociólogos da educação, demarcando um movimento designado como Sociologia Crítica da Educação (LERENA, 1985; VILLA, 1997).

A etnografia se volta para análise de questões raciais e suas consequências nas escolas, da relação entre resultados escolares e as expectativas ou empenho diferenciado de professores, objetivando encontrar explicações para o fracasso escolar dos grupos desfavorecidos. Além disso, ficava evidente que a ênfase qualitativa na investigação possibilitava a análise de situações manifestas na perspectiva dos mais desfavorecidos e excluídos, definindo uma dimensão política na pesquisa em educação. A crise social, principalmente nos anos de 1960, havia colocado em crise de credibilidade a ideologia meritocrática e favorecia a emergência do espírito democrático nos cientistas sociais que se declaravam comprometidos com os desfavorecidos da sociedade. Esse novo espírito também colocou em cheque a crença na pesquisa positivista e na neutralidade dessa.

Também no plano mundial os processos revolucionários emergentes em países do terceiro mundo limitaram a ação dos antropólogos em *locus* de pesquisa antes privilegiados, deslocando o olhar e o investimento desses profissionais para a crise social interna do país e para os problemas da educação (OLIVEIRA, 1998).

Se nos anos de 1960 a abordagem qualitativa para tratar as questões da educação ainda se dava de forma marginal, ela é consolidada nos anos de 1970. Emergiu, então, um amplo debate metodológico e um diálogo entre os diferentes grupos. Foram fortalecidos os estudos de campo com uso de metodologias particulares. A observação em profundidade e as entrevistas não estruturadas substituíram os grandes questionários para levantar dados visando tratamento estatístico; este deu lugar às análises de informações particulares e para interpretações. Tanto foram analisadas as experiências de professores, como as experiências de alunos. Houve abertura significativa para diversas abordagens epistemológicas: foram desenvolvidos trabalhos na orientação

da sócio-linguística quanto da sociologia fenomenológica e do interacionismo simbólico (VILLA, 1997).

Na Inglaterra, se desenvolveu uma “reação britânica” (VILLA, 1997) à sociologia da problemática da desigualdade de oportunidades, que insistia nos determinantes sociais da educabilidade e fomentava, com isso, um clima de impotência da ação educacional. A Nova Sociologia da Educação, NSE, procurou encontrar saídas para superar o determinismo presente no conjunto de trabalhos de orientação estruturalista na França (as Teorias da Reprodução). Além disso, a NSE foi uma decorrência do debate sociológico em torno da reforma educacional que criava a *Comprehensive School*,¹³ e da sua conseqüente inoperância como forma de superar as desigualdades de oportunidade determinadas estruturalmente.¹⁴ Isso não significava que a nova corrente desprezasse os fatores estruturais, mas apenas que recusava sua forma dominante para explicar a situação escolar, mediante os fatores externos a ela, nas desigualdades econômicas, no mercado de trabalho, nas disparidades culturais entre os diferentes grupos sociais. Segundo a NSE, essa perspectiva de análise ocultava o que considerava mais importante, embora também mais invisível, que seria a ação dos mecanismos propriamente particulares de estruturação e circulação dos saberes escolares e suas conseqüências nos grupos de alunos, porque estes fatores interferiam nos resultados escolares e, como tais, deviam ser desvendados.

A perspectiva aberta pela NSE é, portanto, a possibilidade de uma análise crítica dos saberes escolares, de procurar elucidar o sistema complexo de relações entre a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares, como também de desvendar as formas dominantes de poder e de controle social que são exercidas no interior das escolas e que espelham ou se conformam com aquelas que são exercidas na sociedade global.

Assim, o que se contrapõe em relação às perspectivas de pesquisa sociológica é que no lugar de estudos empíricos de acompanhamento e controle de categorias de análise quantitativas (grupos de alunos distribuídos em incontáveis variáveis) e seus fundamentos funcionalistas, é o interesse para observar os alunos em sua interação com a instituição, com os professores e com o conhecimento escolar que foi fortalecido pelas novas pesquisas. Não é por acaso que a NSE é designada também como sociologia do currículo escolar, como sociologia do conhecimento e da interação na sala de aula (FORQUIN, 1993).

Essa nova perspectiva demarcou o interesse para os processos pelos quais os sujeitos, atores no processo de escolarização, dão sentido às suas experiências cotidianas no interior das salas de aula. Além disso, a construção desses sentidos é procurada, também, no entendimento do modo pelo qual a realidade escolar, forjada pelas relações estruturais, é confrontada e reconstruída por esses atores. Assim, a questão central de investigação educacional foi recolocada em termos de quais seriam as contribuições das práticas escolares, desenvolvidas a partir de currículos explícitos ou latentes, para a manutenção do *status quo* no interior da sociedade.

Em conseqüência da mudança de interesse, registrou-se também o deslocamento de parâmetros para a pesquisa. Tanto a epistemologia quanto os métodos quantitativos foram considerados inadequados para elucidar as relações de controle e de poder embutidos nas práticas escolares, nos currículos e nos conteúdos disciplinares. Assim, novos suportes epistemológicos foram buscados em teorias ou mesmo em movimentos teóricos, que priorizavam a metodologia interpretativa, que concebe os sujeitos envolvidos nas pesquisas como atores sociais e, portanto, que as práticas sociais são socialmente construídas. Essa corrente britânica se abre para a Sociologia Compreensiva de Weber, para o Interacionismo Simbólico, para a Sociologia Fenomenológica e para a Etnometodologia. O procedimento metodológico preferido passou a ser a observação do cotidiano das instituições escolares, do que decorreu um aperfeiçoamento de estratégias metodológicas para estudos de campo na pesquisa educacional: observação participante, estudo de caso, estudos etnográficos.

As tendências atuais e os debates sobre metodologia de pesquisa

A Sociologia Educacional Crítica, de Pierre Bourdieu, é uma referência fundamental no atual estatuto da abordagem qualitativa da pesquisa no campo da educação¹⁵. Como essa posição tem sido devidamente discutida na literatura da área, no Brasil, também nos isentamos, neste texto, de retomar a apresentação das dimensões epistemológicas e metodológicas deste sociólogo da educação. Queremos apenas pontuar que a teoria de Bourdieu

atravessa o campo escolar e se transforma num alicerce importante, tanto do ponto de vista epistemológico quanto do metodológico, para uma teoria da escola ou uma teoria sociológica da vida cultural, na qual está inserido fundamentalmente o papel social da escola, no interior da qual deve ser entendida sua função reprodutora: reprodução de poder mediada pela cultura com suas formas de dominação. (CARVALHO; VILELA; ZAGO, 2002, p.20).

Uma segunda referência pode ser encontrada nas dimensões abertas pela NSE, seja em relação à importância atribuída aos estudos sobre as particularidades dos processos que se estabelecem no interior das salas de aula, seja na apropriação de aparatos metodológicos que possibilitam a interpretação dos sujeitos em processos de interação social permanente.

Retomando nossa premissa inicial de que as mudanças relativas às abordagens metodológicas estão relacionadas com avanços conceituais, com a incorporação e ampliação de perspectivas teóricas assim como pela manifestação de interesse em novos temas e objetos de pesquisa, queremos chamar a atenção particular para a importância dos eixos de orientação da atual pesquisa educacional que, cada vez mais, se articula com as pesquisas e com os debates sobre as dimensões gerais da vida social.

No campo específico da discussão sobre a educação, dois fatores devem ser reforçados. De um lado, ao ter desmistificado o valor da escola como instrumento de equalização das desigualdades sociais, os resultados das pesquisas também abalaram a crença de que os sistemas de ensino vigentes pudessem contribuir para a formação de outras competências e promover as mudanças nos planos individuais e coletivos que poderiam influenciar de forma positiva a mudança social. De outro lado, a crítica à ideologia da escola, que comprovou sua falta de comprometimento com a realização do homem, possibilitou também que se desvendassem os diferentes matizes dos processos particulares de interação social que são produzidos tanto no interior dos sistemas escolares, como também na sua relação com o entorno social e com questões mais amplas da sociedade.

Como consequência, no lugar da recusa da escola, situação que ocorreu em alguns setores nos anos de 1980, vimos ser fortalecida, na década de noventa passada, uma posição de defesa da escola: uma educação mais abrangente, mais efetiva e de melhor qualidade tem sido a demanda da

sociedade civil organizada, que reconhece que cabe à escola um papel fundamental na definição de novas responsabilidades dos indivíduos e das instituições na construção de uma sociedade mais justa (ASSMANN, 1998).

A busca pela melhor adequação da escola ao papel formador dos sujeitos sociais nos contextos atuais da pós-modernidade estão, portanto, exigindo novos olhares sobre os seus resultados e sobre o que se passa dentro delas. As instituições escolares recebem atenção especial devido ao reconhecimento de que podem cumprir tarefas importantes para atender às novas demandas de ordem cultural, políticas e econômicas da sociedade contemporânea.

Para se transformar numa instituição plural e identificada com uma concepção de progresso social, que rejeita de modo contundente os modelos de vida social pautados pela injustiça tais como estão construídos e, também, propondo engajamento na luta pela construção de um novo modelo de sociedade, a escola precisa ser desvendada sob novas perspectivas. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa em educação recebe novo impulso e deve ser entendida.

No plano epistemológico, o desmoronamento das teses hegemônicas, defendidas pelas teorias sociais tradicionais, exige a superação das formas de se colocar a relação entre a escola e a sociedade. Neste momento, existem aspectos essenciais que abrem os caminhos de uma outra postura para a pesquisa educacional: uma nova perspectiva da teoria da reprodução procura revelar como as dimensões da vida cultural relativizam as relações estruturalmente estabelecidas; a análise das relações de dominação angariam aspectos da vida social que durante muito tempo foram silenciadas, tais como as relações de gênero, de cor e de etnias minoritárias; é reconhecida a necessidade de articulação em torno de uma prática política orientada para a construção de relações democráticas; aproximam-se instituições sociais que antes não se falavam. Sem rejeitar as dimensões oferecidas pelas abordagens quantitativas, a pesquisa sociológica sobre a educação caminha para uma prática também reflexiva, retoma as pesquisas qualitativas e os eixos epistemológicos que as sustentam, mas retomam, também, as teorias clássicas da sociologia, submetendo-as a novas leituras, procurando extrair delas as lições para um novo entendimento da realidade.

Esse debate está favorecido, sem sombra de dúvidas, pela nova perspectiva de sentido dado à pesquisa social na pós-modernidade. Os cientistas

sociais pós-modernos consideram que só é possível o conhecimento relativo (SANTOS, 2000; ASSMANN, 1994, 1998; MATURANA, 1997, 2002).

Assim, tudo que produzimos em termos de conhecimento social é apenas uma perspectiva do conhecimento global, que é o produto das relações dos homens nos seus contextos particulares. Desta forma, esta perspectiva reforça o valor da interpretação, tanto dos materiais escritos quanto do produto dos discursos e dos pontos de vistas dos sujeitos pesquisados e dos pesquisadores. Os recursos e os instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa são buscados e encontrados em metodologias que anteriormente recebiam a acusação de não serem científicas. O que é científico na pós-modernidade? Uma outra e importante característica da pós-modernidade é ter reconhecido que o conhecimento objetivo sobre a condição humana e o preteso progresso social que foi sustentado pela crença no racionalismo ocidental, desde a *época das luzes*, não equivale ao conhecimento pleno e real da realidade humana. Esta realidade revelada pelo recurso das abordagens positivistas das ciências perdeu o sentido ao ter se revelado incompetente para promover uma vida social coerente e justa, ademais de ter criado as condições para o desenvolvimento de tecnologias e prática sociais totalmente insanas para o bem da humanidade (SANTOS, 2000; ASSMANN, 1994, 1998).

Nessa perspectiva a abordagem qualitativa explode nas ciências sociais, procurando edificar um outro tipo de conhecimento, “um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2000, p. 74).

Coerente com o atual estatuto das Ciências Sociais e com a impossibilidade de apresentar uma definição fechada do que seria a pesquisa qualitativa, devemos tentar apresentar algumas de suas características que, como elementos de aproximação, poderão situar a dimensão que precisamos desenvolver. Primeiro, do ponto de vista epistemológico a pesquisa qualitativa se desenvolve com amparo na Etnometodologia, na Etnografia e nos Estudos Culturais (GOLDENBERG, 1998). Como evidências dessa orientação, além do fato de incidirem sobre os diferentes aspectos da vida educativa, podemos arrolar as seguintes situações:

- a) O ambiente natural é o lugar em que se dá a investigação, esse é a fonte primeira de dados. Os investigadores introduzem-se no campo, seja ele a escola, as famílias e outros locais educativos com o objetivo de elucidar questões educativas.

- b) O investigador é o instrumento principal da pesquisa à medida que ele observa, registra e, em alguns casos, interage com a situação de pesquisa. Assim, mesmo quando usa recursos materiais e técnicos (caderno de campo ou bloco de anotações, gravadores, vídeos) ele não deixa de ser o elemento mais importante na coleta de dados. Há informações complementares que só podem ser captadas pelo contato direto e, além disso, todas as informações levantadas, registradas ou não, mecanicamente, são revistas posteriormente pelo investigador.
- c) Para o investigador qualitativo, os dados obtidos só fazem sentido no seu contexto, por isso freqüentam o lugar da pesquisa. Os locais, os grupos ou os indivíduos que estudam devem ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Também considera-se como premissa de análise que o comportamento humano não é impermeável ao contexto onde ocorre.
- d) A investigação qualitativa é descritiva e interpretativa: os dados recolhidos são transpostos, o mais fielmente possível, na comunicação dos resultados da pesquisa.
- e) não sendo traduzidos em símbolos numéricos como na pesquisa quantitativa. Pelo contrário, o pesquisador reproduz trechos das falas, descrições detalhadas de locais e contextos, divulga as fotos, documentos e outros dados. Na interpretação nada pode escapar à avaliação, nada do que foi revelado ou observado pode ser tratado como trivial, tudo deve ser encarado como portador potencial de significados que precisam ser desvelado. Todos os dados precisam ser analisados em toda a riqueza que oferecem para a explicação do objeto ou fenômeno em estudo.
- f) Os processos de investigação são mais importantes que os resultados da pesquisa. As atitudes, os medos, as expectativas e os sentimentos se revelam e permanecem presentes nos processos desenvolvidos durante a investigação e, muitas vezes, não são traduzíveis nos produtos finais das pesquisas. Os pesquisadores devem estar atentos a essas manifestações e devem procurar o significado dessas no contexto da pesquisa. Especialmente nas pesquisas educacionais, as estratégias qualitativas de pesquisa permitem deslindar como as expectativas estão presentes no desempenho de atividades curriculares, nos procedimentos pedagógicos e nas interações diárias em sala de aula.

- g) As interpretações elaboradas, a partir de pesquisas qualitativas, são indutivas. Os pesquisadores não recolhem dados ou provas para confirmar ou rejeitar hipóteses pré-estabelecidas sobre o objeto investigado. Os pesquisadores fazem construções explicativas enquanto pesquisam à medida que os dados particulares e recolhidos vão se agrupando num processo de construção de interrelações.
- h) Os resultados ou as evidências reveladas, a partir desse processo indutivo, não têm a finalidade de se tornar uma lei explicativa em termos de causa e efeito do objeto analisado. Como resultado final considera-se que foi detectado o que é mais importante ou algo que tem uma importância particular na explicação do objeto ou fenômeno estudado. Os pesquisadores qualitativos consideram que descobrir as perspectivas, os significados atribuídos socialmente aos fenômenos estudados ou o sentido ou significados dados pelas pessoas são mais importante do que a generalização dos resultados obtidos.
- i) O processo de construção de conhecimento sobre uma questão social importante ou sobre grupos sociais é operado numa forma de diálogo entre os investigadores e seu tema ou objeto de pesquisa, entre o sujeito investigador e os sujeitos pesquisados.

Essas características da abordagem qualitativa são bastante pertinentes nos estudos das questões educacionais da atualidade. Nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação destinadas a conhecer o universo escolar em toda a sua plenitude a ênfase deve ser colocada na busca de entendimento das perspectivas dos sujeitos envolvidos na questão investigada. Assim, para se conhecer os fatores relacionados, por exemplo, com o fracasso escolar de um determinado grupo de alunos é igualmente importante a revelação das perspectivas dos alunos, dos seus pais e de seus professores. Nessa tentativa de esclarecer os significados presentes na situação e nas formas particulares em que cada sujeito envolvido nela se encontra, além de trazerem à tona aquilo que experimentam, o modo como interpretam ou o sentido que dão à experiência vivida, revelam as estruturas sociais nas quais esses sujeitos podem contar para explicar aquela situação. Nesse processo, parece ser muito mais ampla a forma de se construir os conhecimentos sobre a realidade escolar.

Nessa perspectiva de entendimento da pesquisa qualitativa, fica reforçada a necessidade de retorno aos fundamentos epistemológicos da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da antropologia e da

etnometodologia, assim como fica clara a necessidade de amparo metodológico na observação em profundidade, na entrevista, na interpretação de discursos e de materiais e na história oral. Da mesma forma, fica cada vez mais evidente a necessidade de buscar amparo em teorias sociológicas clássicas, procurando-se nelas as estruturas epistemológicas para interpretar a ação social dos sujeitos e, em especial, para identificar e para entender os fundamentos desses corpos teóricos incorporados e que se transformaram na sustentação epistemológica das abordagens e métodos da pesquisa qualitativa acima referidos.

Entretanto, precisamos reconhecer que a prática da pesquisa social está, na atualidade, bastante generalizada, como também está generalizada, ou talvez até banalizada, a apropriação de metodologias qualitativas em estudos de base quantitativa. Nesse sentido, é preciso que os pesquisadores tenham cuidado e malícia para reconhecerem o que de fato é pesquisa qualitativa, para não confundí-la com pesquisa tradicional que apenas recorre à técnicas qualitativas. Esse ecletismo na pesquisa social é, inclusive, importante no atual estágio do debate sobre a construção do conhecimento em que pode ser possível a pesquisadores de abordagens diferentes usarem como recursos auxiliares instrumentos de outra abordagem. Queremos chamar a atenção, concordando com Alves-Mazzotti (1991), que a definição sobre o fato de uma abordagem ser ou não qualitativa, está na lógica que orienta o processo de investigação e não, apenas, na utilização de recursos metodológicos classificados como pertencentes a uma ou outra abordagem de pesquisa.

Esperamos, com a retrospectiva apresentada, ter elucidado algumas dimensões presentes no debate em torno do estatuto atual da pesquisa qualitativa no campo da educação. Esperamos ter apontado, também, os desafios que se colocam para os pesquisadores que desenvolvem ou desejam desenvolver essa abordagem de pesquisa.

Notas

- 1 Augusto Comte: 1798-1857.
- 2 O corpo teórico construído por Comte é conhecido como *física social*, devido à apropriação de métodos das ciências naturais e devido à sua premissa fundamental sobre o papel da ciência na

sociedade: saber para prever e prever para agir (agir de forma correta para se evitar os males da sociedade). (HARTFIEL, 1976).

- 3 Emile Durkheim: 1858-1917.
- 4 Talcot Parsons: 1902-1979.
- 5 Esta obra é apontada por Nogueira (1995) como precursora da Sociologia da Educação nos Estados Unidos da América.
- 6 Nota de número 28, constante no trecho citado. Parsons refere-se, nessa nota, à sua discussão em texto publicado com Platt sobre o ensino superior, enfatizando os benefícios sociais conseqüentes ao desenvolvimento da industrialização e da consolidação dos estados democráticos (PARSONS; PLATT, 1971).
- 7 A discussão do Relatório Coleman está suficientemente tratada por Nogueira, obra citada, 1995, o que nos sugere poupar esta discussão no presente texto.
- 8 Deutscher Ausschuss fuer das Erziehungs-und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten (Ordenamentos para o sistema de ensino alemão e para a formação profissional: avaliação e recomendações).
- 9 Em Brecht, o texto tem o sentido de “O azar é decorrente de falhas na previsão”, mas o pragmatismo da época lhe conferiu o valor de “a derrota, – ou a falha, é resultado de erros de planejamento”.
- 10 Segundo Nogueira, inicialmente fora previsto um recenseamento de crianças deficientes, mas devido às dificuldades para se definir o que seria “anormal”, o recenseamento foi substituído pela pesquisa sobre toda a população em idade escolar.
- 11 O relatório da pesquisa foi publicado em duas etapas: Le niveau intellectuel des enfants d’age scolaire I. Une enquête national dans l’enseignement primaire (Travaux et Documents de l’ INED, 1950, Cahier n.13) e Le niveau intellectuel des enfants d’age scolaire II.L determination des aptitudes: L’influence des facteurs constitutionnels, familiaux et sociaux (Travaux et Documents de l’ INED, 1954, Cahier n.23).
- 12 Como representativos podemos indicar, principalmente os trabalhos de Beck (1970, 1974); Groell (1975); Huisken (1972); Altvater e Huisken (1971).

- 13 Uma escola pública unificada, com os três ramos de ensino desenvolvidos numa mesma instituição, acreditando assegurar que os processos escolares, avaliando o mérito, asseguraria uma justa distribuição dos alunos para a continuidade nos níveis superiores do sistema escolar.
- 14 A reforma se mostrou inoperante, uma vez que a prática dos professores e o currículo operavam mecanismos de marginalização dos alunos dentro do caminho escolar.
- 15 A apresentação da apropriação de Pierre Bourdieu no Brasil é encontrada em diferentes obras. Queremos, entretanto, sugerir CATANI; PEREIRA (2001).
- 16 Os títulos de obras alemãs, para possibilitar manter o padrão da norma bibliográfica brasileira, não apresentam os substantivos grafados com inicial em maiúscula, o que é o certo naquele idioma.

Referências

- ALTVATER, Elmar; HUISKEN, Freerk. *Materialien zur politischen oekonomien des ausbildungssektors*. Erlangen: UNI Verlage, 1971.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Planejamento da pesquisa qualitativa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ASSMANN, Hugo. *Críticas à lógica de exclusão: ensaios sobre economia e teologia*. São Paulo: Paulus, 1994.
- _____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BANKS, Oliven. *The sociology of education*. Londres: B.T. Batsford, 1968.
- BAUMER, Juergen et al. *Das bildungswesen in der bundesrepublik deutschland*. Hamburg: RoRoRo Verlage, 1984.
- BECK, Johannes; SCHMIDT, Lothar. *Schulreform oder der sogenannte fortschritt*. Frankfurt: Fischer Buecherei, 1970.
- BECK, Johannes. *Schulreform oder der sogenannte Fortsschritt*. Frankfurt: RoRoRo Verlag, 1970.

- BECK, Johannes. *Erziehung in der klassengesellschaft*. Munchen: List Verlag, 1970.
- _____. *Lernen in der klassenschule: teilen und herrschen*. Frankfurt: RoRoRo Verlag, 1974.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DAHRENDORF, Ralf. *Bildung ist buergerrecht*. Osnabrueck: Bransche Verlage, 1965.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GROELL, Johannes. *Erziehung im gesellschaftlichen reproduktionsprozess: vorueberlegungen zur praktischer absicht*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1975.
- HARTFIEL, Guenter. *Woerterbuch der soziologie*. Stuttgart: Kroener Verlage, 1976.
- HUISKEN, Freerk. *Zur kritik burgerlicher didaktik und bildungsoekonomie*. Munchen: List Verlage, 1972.
- JOHNSON, Mauritz. Definições e modelos na teoria do currículo. In: BASTOS, Lília da Rocha et al. (Orgs.). *Currículo, análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LAVILLE, Christian. Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões acerca da metodologia da pesquisa. *Linhas Críticas*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 119-128, jul./dez. 1999.
- LERENA, Carlos. *Materiales de sociologia de la educación y la cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1985.
- MATURANA, Humberto. *Emoção e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

- MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. *Teoria social e educação*. Porto: Afrontamento, 1997.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da educação no imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, dez. 1995.
- OLIVEIRA, Paulo de Sales (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Huticec, 1998.
- PARSONS, Talkott. The school as a social system: some of its functions in american society. In: HALSEY, A. H. (Org.). *Education, economy an society: a reader in the sociology of education*. New York: Free Press, 1961.
- _____. *O sistema das sociedades modernas*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- PARSONS, Talkott., PLATT, Gerald. M. Higher education: changing socialization and contemporacy student dissent. In: RILEY, Matilda et al. (Orgs.). *Aging and Society*. New York: Russel Sage, 1971.
- PIERSON, Donald. *Teoria e pesquisa em sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdiço da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet: 2001.
- VILLA, Fernando Gil. *Teoria sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú, 1997.
- VOM FRIEDEBURG, Ludwig. *Bildungsreform in deutschland: gechichte und gesellschaftlicher widerspruch*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997.
- WALLER, Willard. *Sociology of teaching*. New York:Wiley Press, 1932.

The *locus* of the qualitative approach in educational research: retrospective and contemporary tendencies

Abstract:

The mainstream tendencies in qualitative approach in social researches expose the necessity to review the process of appropriation of this methodology and elucidate the range of its influence in the field of educational research. The text presents a retrospective of this subject and highlights the outlines that favored a change in the previous tendency of educational investigations, and seeks to understand the present qualitative research's hegemony and the basis that sustain its practice. The central axis of the discussion is that the changes related to the methodological approaches are subordinated to the changes of paradigm in the scientific practice, and both of them are conditioned by the changes in the social field.

Key words: Educational research; Qualitative research; Social science research.

El lugar del enfoque cualitativo en la investigación de la educación: retrospectiva y tendencias actuales.

Resumen:

La actual hegemonía asumida por el enfoque cualitativo en la investigación social pone en evidencia la necesidad interna del campo de la investigación en educación para rever el proceso de apropiación de ese enfoque, y elucidar las dimensiones con las que ha trabajado. Se realiza una retrospectiva del campo y se explicitan los instrumentos que favorecieron el cambio de tendencia en la investigación educacional, objetivando entender la actual hegemonía de la investigación cualitativa y las dimensiones que sostienen su práctica. El eje central de la discusión considera que, los cambios relativos a los enfoques metodológicos están subordinados a los cambios de los paradigmas en la práctica científica, y ésta, está condicionada a los cambios en el campo social.

Palabras-clave: Investigación en educación; Investigación cualitativa; Investigación social

Rita Amelia Teixeira Vilela
Rua João Antonio Cardoso 588 apt. 402
31 310 390 – Belo Horizonte
e-mail: rivilela@uol.com.br

Recebido em: 15/07/2003
Aprovado em: 12/09/2003