

CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE

CARLOS FREDERICO MACIEL

Pesquisa Educacional - Pesquisa Social

RECIFE
1961

M. E. C. — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE

COORDENADOR DE PUBLICAÇÕES:
PROF. CARLOS MACIEL

PUBLICAÇÕES:

Série Estudos e Pesquisas

1 — Renato Carneiro Campos: *Ideologia dos Poetas Populares do Nordeste*, (1959); 2 — Carlos Frederico Maciel: *Um Estudo-Pesquisa sobre o Ensino Secundário da Filosofia* (1959).

Série Cursos e Conferências

1 — Newton Sucupira: *John Dewey: Uma Filosofia da Experiência* (1960).
2 — *Educação e Região: Problemas de Política e Administração Escolares no Nordeste Brasileiro* (1960). 3 — *Simpósio Educação para o Brasil* (1960).

Avulsos

1 — Carlos Frederico Maciel: *Pesquisa Educacional - Pesquisa Social* (1961).

SEDE: — RUA DOIS IRMÃOS, 92 — RECIFE

M.35

P.1

Cx.B.1

CRPE/Pe

M E C - I N E P
Doação do CRPE R

S U M A R I O

Pesquisa Educacional - Pesquisa Social: (Análise lógica de uma dicotomia, com incursões em algumas veredas)	1
<u>Anexo:</u>	
Introdução A Um Programa	26
Bibliografia	39

PESQUISA EDUCACIONAL - PESQUISA SOCIAL (*)

(Análise lógica de uma dicotomia,
com incursões em algumas veredas)

Carlos Frederico Maciel

É sabido que os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP foram criados, entre outros motivos, pela sugestão e com a preocupação de aproximar as pesquisas educacionais das pesquisas sociais, o que, para deixarmos desde logo à margem esse ponto, nos parece uma diretriz perfeitamente acertada, quanto à sua intenção pragmática. Os Centros, conseqüentemente, são estruturados basicamente em duas Divisões que tomam essas designações e êsses designios. O que parece uma solução dada a um problema posto em seus termos claros. Por diversas vezes, no entanto, no dia a dia do Centro Regional do Recife (CRR), viemos a nos deparar com a constatação de que existe uma certa lacuna de problematização, uma certa imprecisão dos termos por baixo dessa aparência óbvia (1). Cumpre-nos, então, se é recomendável que o pensamento se exercite em peleja com os problemas suscitados pela prática, a fim de ganhar uma função de elucidação concreta, indagar como conceituar e diferenciar (são essas as duas intenções da dia-

(*) O presente artigo foi inicialmente uma aula do "Curso de Iniciação a Pesquisas Sociais e Educacionais", promovido pelo CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE, em dezembro de 1959. É publicada agora com alterações e ampliação. De fato, uma refundição completa. Além disso acrescentamos um anexo.

(1) Não nos consta, por outro lado, que o assunto já tenha sofrido elucidação em algum dos Centros a julgar pelos indícios da própria prática.

É assim, para ilustrar nossa assertiva com algumas referências concretas e sem lhes atribuir maior significação, que, enquanto um Centro Regional, o de São Paulo, já colocou "Levantamentos" (sobre o ensino primário e normal) sob a alçada da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), no Recife, os "Levantamentos" são executados pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE). A maioria dos Centros, de um modo geral, parece inclinar-se com maior ou menor evidência para interpretar "pesquisa educacional" como sinônimo da pesquisa "psico-pedagógica". Outrossim já houve caso de projeto de pesquisa que no Recife foi encaminhado à DEPE, ter recebido, no Centro Brasileiro (Guanabara), parecer da DEPS. Diversas atribuições de projetos entre a DEPS e a DEPE do CRR, aliás, bem poderiam ser discutidas. No simpósio de 1959, do Centro de São Paulo, por outra parte, alguém perguntava sobre a admissão de certos projetos que pareciam largamente afastados do interesse educacional, no entanto empreendidos em alguns dos Centros, enquanto outros, parece, somente patrocinariam aquelas "pesquisas sociais" que fôssem "educacionais"...

lética em sua origem socrática, como se sabe) "pesquisas educacionais" e "pesquisas sociais". Essa a razão dêsse estudo.

A primeira impressão que emana da dicotomia que vai ser objeto de nossa análise é a de que Divisão de Pesquisas Educacionais quer dizer Divisão Psico-Pedagógica e Divisão de Pesquisas Sociais quer dizer Divisão de Ciências Sociais, particularmente de Sociologia. É a exegese mais espontânea. Como diz Ben S. Morris (vd. nota adiante), "não são poucos aqueles para quem o termo pesquisa educacional se apresenta quase como sinônimo de psicologia educacional, e psicologia educacional quase como sinônimo de métodos estatísticos", isto é, "de estudos psicológicos de natureza estatística". Mas, nêsse caso, fica-se um pouco sem saber onde caberia uma pesquisa de caráter filosófico-educacional (2), e as de História e dessa espécie de "Geografia da Educação" que é a Educação Com-

(2) A êsse propósito não confundir a questão "se existe e o que é pesquisa filosófico-educacional" e a questão "relações entre a filosofia educacional (adotada por cada um) e a pesquisa (empírica) educacional".

Num certo sentido, no sentido em que há uma pesquisa filosófica em geral, pesquisa que se faz com os únicos instrumentos do pensamento e dos textos, sem mensurações nem questionários, nêsse sentido há uma pesquisa filosófico-educacional, uma pesquisa de filósofo sôbre a educação.

A única dificuldade está em saber se damos ao termo pesquisa um sentido estrito ou um sentido amplo, como quer, entre outros, Ben S. Morris:

"No sentido mais lato, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sôbre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) do que é nôvel na experiência". E mais: "É muito fácil cair numa aceitação acrítica da noção de de que o termo 'pesquisa' deve restringir-se aos estudos empíricos ou experimentais, de preferência aqueles que envolvem uma forma qualquer de mensuração ou apuração quantitativa". Para êsse autor, as pesquisas educacionais incluem as de cunho histórico e filosófico. (Cf. Ben S. Morris, "A pesquisa Educacional na Inglaterra e no País de Gales", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n^o 63, p. 33).

Quanto ao problema da aceitação da pesquisa educacional ou do acolhimento que se dá a ela em função de uma posição filosófico-educacional adotada, podemos remeter, a título de informação, ao resumo que Jay e Abreu faz das posições de Wynne, embora discordando, eu, largamente delas e achando-as confusas. (Cf. J. Abreu: "Filosofias da Educação e Pesquisa Educacional", in Educação e Ciências Sociais, n^o 7, pp. 71-97).

De nossa parte, num rápido esquema, distinguiríamos:

- uma posição dogmática, dedutivista e apriorista, na qual a pesquisa educacional não encontra clima propício; será quando muito admitida com caráter subsidiário;

- uma posição relativista, experimentalista e nominalista, na qual a pesquisa educacional assume um papel dominador e absoluto; a Filosofia da Educação torna-se uma crítica e unificação, sempre provisória, dos dados da pesquisa; a Educação é algo a ser tratado de uma maneira puramente empírica;

- uma posição que distingue os níveis e planos próprios da Filosofia Educacional e da Ciência Empírica Educacional; uma se complementa com a outra.

parada, pesquisas que têm, entre si, uma certa afinidade, difícil de definir, e que, nesse sistema dicotômico, ora em exame, tende-se a situar no setor das pesquisas educacionais"(3).

Bastem êsses exemplos, sem descer a detalhes, para justificar que não creiamos inútil uma tentativa de contribuir, se não para solver a questão, pelo menos para clarificar um pouco o assunto, ou para pôr o problema (4).

I

Educar, como curar, pintar, indica uma operação, um fazer, digamos, uma "prática". Essas atividades podem ser praticadas ou exercidas de um modo im

(3) Numa linha Diltheyana, Erich Hylla ("A natureza e as funções da pesquisa educacional", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 63, pp. 78-90), considera êsses três tipos de pesquisas educacionais como constituindo um bloco, a que se opõem as pesquisas "de baixo para cima".

Acompanhemos seu raciocínio: entre "o alvo final e último da educação", que será determinado pela Filosofia da Educação, e os alvos imediatos ou "o ato cotidiano de educar", há "um extenso campo (que) pode ser preenchido de muitas maneiras". Uma delas é a pesquisa pela via racional e dedutiva dos alvos intermediários e subordinados, outra é a via de baixo para cima, "pela investigação dos fatos concretos". Há lugar para ambos os tipos, segundo o autor, sendo que o conjunto de pesquisas do último tipo "constitui o aspecto 'exato' da ciência da educação" (pp. 82 e 84).

E ainda: "No que tange a êsses três setores"(História, Filosofia, Educação Comparada), "a ciência da educação pertence essencialmente ao que chamaríamos 'Geisteswissenschaften', ciência do espírito. As pesquisas nesses três setores são em grande parte, embora não exclusivamente, do tipo mais interpretativo, racional e dedutivo". Ao contrário, explica, no terreno das "Naturwissenschaften", predominam o empirismo, a indução e a mensuração. A observação é sugestiva e luzidia, embora não nos pareça exata e não chegue a ser completamente justa (ou ajustada).

(4) Jayme Abreu ("Planejamento e pesquisa em educação", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n.º 63, p. 99) mostra com ênfase, citando autores, que ainda não existe uma conceituação precisa, nem um consenso, a respeito do que seja "pesquisa educacional". O presente artigo talvez consiga pelo menos explicar algumas das aporias suscitadas pelo termo. Formular bem as aporias, ou acertar a inscrever suas figuras no círculo dos problemas, já seria um resultado muito bom.

O presente trabalho - que se inscreve no campo da Epistemologia, como reflexão sobre a ciência - desejaria ser uma dessas "análises" a que se entregam os lógicos modernos anglo-saxônicos que vêm trabalhando a semiótica e a semântica. Uma das funções do filósofo é a de trabalhar no almoxarifado dos conceitos desfazendo as confusões da linguagem não-formalizada, apesar do desperdício de sutileza implicado numa análise dessas.

provisado, divinatório, baseado no "dom" pessoal e na experiência e são então empíricas ou "empírias" no sentido de Aristóteles (5). Ou podem, posteriormente, ser exercidas com base num certo saber, num conhecimento dirigido para o resultado, adquirido ao contacto com a experiência reiterada, mas que atinge uma certa universalidade e necessidade. A "empíria" ou "praxis" torna-se então uma "Tecné". Em linguagem mais moderna e mais comum talvez fôsse melhor dizer que a "arte" torna-se uma arte cientificamente praticada.

Um tal conjunto de princípios ou de "regras" é o que constitui uma arte, uma ciência poética no sentido de Platão, de Aristóteles e da Escolástica. "Arte, é uma virtude de entendimento prático, é um hábito que nos fornece "a reta razão das coisas que devemos fazer" ("recta ratio factibilium"). Em linguagem moderna seria melhor, talvez, em lugar de "arte" ou "técnica" dizer "ciência aplicada", ou ainda "know how", como se está usando agora. Como conjunto de conhecimentos aproxima-se da ciência, por um lado, e, por outro lado, como operativa, do juízo concreto análogo ao juízo prudencial. Enquanto a ciência procede por uma via resolutiva ("via resolutionis"), a arte procede por via compositiva e decisória (6).

(5) A "empíria" tanto precede e conduz à "tecné" como à "episteme" ou ciência. Cf. Aristóteles, Metafísica, I, 1. O texto é, aliás, um tanto insuficiente, parecendo vacilar entre duas perspectivas. Mas não cabe aqui tentar esclarecer melhor o assunto.

Note-se que essa empíria ou experiência acumulada, ou "saber-de-experiência feito" do Poeta, não é de modo algum desprezível. É ela que constitui o "expert", o perito, desde o provador de vinho ou o seguro timoneiro ao veterano mestre ou "scholar" que percebe as coisas num relance. É essa empíria ou "expertise" que permite, por vezes, dispensar com vantagens a própria pesquisa e evitar o "pesquisismo" que é outra faceta do cientificismo. Yves Simon (Trois Leçons sur le Travail, Paris, Téqui, s.d.) acha mesmo que o contato com um desses "mestres" artífices nos proporciona uma satisfação intelectual peculiar: "... l'amateur est ordinairement incapable de nous atteindre à ce niveau de notre sensibilité", isso sem que contestemos "nullement la valeur de cette érudition" (do amador).

(6) Cf. uma Teoria do Conhecimento qualquer, de orientação tomista. Essa via compositiva é mais ou menos isso a que alude Florestan Fernandes (Cf. "A Ciência Aplicada e a Educação como fatores de mudança cultural provocada", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 75, pág. 36) quando diz que a ciência aplicada "situando os problemas em um nível de maior complexidade, oferece fundamento objetivo à reintegração de conhecimentos"... "Torna possível a fusão de perspectivas e centros de interesses, aparentemente exclusivos".

Assim, uma arte como a Pedagogia ou a Política utiliza, fundindo-os a seus fins, conhecimentos de vária procedência que constituem o instrumental informativo dessa "tecné". Na fase da "empíria", ao contrário, o "artista" não conta com êsse momento prévio de informação científica. Dêsse ponto de vista a ciência aparece como intermediária entre a empíria e a técnica como ciência aplicada.

Não sei se seria preciso lembrar que nem tôdas as práticas estão no mesmo grau de avanço quanto a êsse aspecto, e que nem tôdas começaram a sofrer a transformação ao mesmo tempo. A construção tornou-se científica antes da Medicina. E o curar tornou-se Medicina antes da Educação (Pedagogia), a qual ainda não logrou o mesmo adiantamento. Na base disso está o fato - fato que talvez tenha explicações teóricas no entender de alguns -, de que a Matemática desenvolveu-se primeiro que as ciências naturais, entre elas a Biologia, e estas primeiro que as ciências do espírito, entre elas a Psicologia.

O que importa notar é que êsse saber fazer baseia-se sempre numa ciência teórica: no caso do curar, da arte da medicina, esta ciência é a biologia; no caso do construir, da arte da engenharia, esta ciência será a física-matemática.

Note-se por outro lado, que, enquanto nas belas artes aquêle lado científico chega a ser quase nada, e o lado intuitivo e divinatório quase tudo, em artes como a medicina, aquêle conjunto de conhecimentos aproxima-se de tal modo da ciência, chega a tal ponto de sistematização e segurança, que no falar comum pode ser referido simplesmente como uma ciência. Não obstante, uma arte nunca se identifica pura e simplesmente com uma ciência. O próprio conceito da "ciência aplicada" indica que há uma aplicação a fazer, que há, portanto, um certo intervalo entre a proposição universal, demonstrativa e necessária da ciência e o juízo concreto e contingente da prática. Como diz Anísio Teixeira: "Nenhuma conclusão científica é diretamente transformável em regra operatório no processo da educação", (Cf. "Ciência e Arte de Educar", in Educação e Ciências Sociais, nº 5, p. 12). Acrescente-se que, a arte educativa ficaria numa situação intermediária, a êsse respeito, entre as belas artes e essas outras técnicas.

Sumariando, agora, os resultados obtidos para nosso problema temos que a "empíria" ou prática de educar gera uma arte, a Pedagogia (7), baseada na Psicologia, ou mais restritamente, na Psicologia Educacional, ou melhor ainda nos Fundamentos Psicológicos da Educação. (E remota e indiretamente, admitimos, com bases na chamada Biologia Educacional, ou antes nas Fundamentos Biológicos da Educação).

(7) Notemos de passagem que alguns estão a usar a palavra "Educação" em vez de Pedagogia para designar esta arte, entendendo-a, nesse caso, como uma palavra do tipo de "pintura", "música", "medicina". O uso se explica talvez, pelo querer fazer a educação escapar dos limites da Pedagogia e de uma identificação com Pedagogia. Mas amplamente ainda a tendência é no sentido de dar à palavra "Educação" o significado de uma "Ciência Geral da Educação", o que complica mais o caso. Ver adiante.

O educar torna-se então, não uma ciência, mas um processo que utiliza o método científico. Numa linguagem um tanto diferente: não se trata de criar uma "Ciência da Educação", mas de dar condições científicas à educação, como diz Anísio Teixeira ("Ciência e Arte de Educar", in Educação e Ciências Sociais, nº 5, p. 7).

De qualquer modo, a educação cientificamente praticada utiliza o método científico. E falar em método científico é falar em pesquisa. E temos, assim, ao fim de um rodeio talvez demasiado longo, o conceito de "pesquisa Educacional" em sentido estrito: pesquisa pedagógica e didática, pesquisa relativa à prática de educar e ensinar, destinada a fazer passar de educar para o educar bem. Pesquisa para experimentar e verificar métodos, isto é, conjuntos de preceitos retores da prática educativa.

Mas podemos distinguir aí, como sugere Jayme Abreu ("Filosofia da Educação e Pesquisa Educacional", in Educação e Ciências Sociais, nº 7, p. 93) dois níveis de pesquisa:

A pesquisa educacional é uma responsabilidade tanto do especialista em educação como do trabalhador escolar. Este depara-se constantemente com "problemas de serviço", para os quais é necessária uma pesquisa, que chamaremos "pesquisa em ação". É uma pesquisa em nível menos elevado, restrita, imediata, e prática, no sentido de utilitária, comprometida com um resultado visado. Ao lado desses problemas de serviço numa perspectiva mais ampla, mais crítica, há os problemas gerais e fundamentais gerados por esses problemas de serviço, ou, como diz Anísio Teixeira, originados da prática, mas não de prática escolar, para cuja solução se exige uma pesquisa mais mediatista, teórica, isto é, desligada de resultados práticos ou imediatos.

Citemos Anísio Teixeira: "Os educadores não são cientistas, mas artistas, profissionais, práticos (no sentido do "practitioner" inglês), exercendo em métodos e técnicas tão científicas quanto possível a sua grande arte". Serão cientistas apenas no sentido em que um clínico pode ser dito um cientista. O seu problema é um problema prático. Ao passo que o cientista educacional pesquisa problemas originários da prática educacional, mas não práticos. Sua pesquisa está desligada de qualquer interesse e é abstrata. Com efeito, a ciência é desligada de qualquer interesse e qualquer ligação com a prática. O cientista irá buscar fatos, princípios e leis dentre os mais amplos e abstratos contextos. Com isso ele fornecerá ao "practitioner" idéias, conceitos, instrumentos intelectuais que serão adaptados na lida com a experiência concreta em

sua complexidade, a fim de elaborar-se técnicas flexíveis e elásticas, adaptadas e plásticas. (Cf. Anísio Teixeira, loc. cit., pp. 17 a 19) (8).

De um outro ponto de vista poderíamos distinguir também entre pesquisa de primeiro grau e de segundo grau, digamos assim. Estas seriam as pesquisas visando estabelecer, criar ou testar instrumentos (p. ex. testes e escalas de medidas) para serem utilizados nas pesquisas diretas ou de primeiro grau (9).

II

Até aqui falamos do educar, isto é, do ministrar a educação a alguém que a recebe. Educação é a operação, o processo, em torno do qual se ata a relação entre o que a dá e o que a recebe, entre o educador e o educando. Essa relação, por sua vez, gera, em torno de si, locais, ou instituições, e condições, isto é, organismos, processos, grupamentos, enfim todo um sistema, o sistema educacional. Esse sistema constitui então um sector, uma zona dentro do sistema social geral. O campo da Educação, ou, digamos, o educacional, se insere no social, constitui nêle uma área, um núcleo, um quãdrante, como a família, a profissão, etc.

Nesse sentido a educação pode ser objeto (objeto material ou tema) de vários estudos, conduzidos dos pontos de vista formais os mais diversos. Assim

(8) Não queremos abordar aqui a questão da natureza da ciência: ao menos tendo em vista uma pureza metodológica, ao menos por um motivo deontológico, todos admitem esse caráter teórico, especulativo, desinteressado, da ciência.

(9) Para uma classificação que pode sofrer aproximação com o que proponho, Cf. F. G. Cornell: "pesquisa e ciência na educação", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 63, p. 97.

"Como a educação", diz esse autor, "trata, em grande medida, com matérias quotidianas e fenômenos reais, é de esperar que ela frutifique na solução de problemas práticos. Logo, nem toda pesquisa educacional tem de ser básica ou de um tipo orientado para a solução de teoria generalizável. Grande parte do que se considera pesquisa educacional será classificada como 'elaboração' (development), 'demonstração' (demonstration) ou 'pesquisa operacional' (operations research). Como a educação é um campo aplicado, sem nenhuma dúvida, esta área se reveste de importância". Em consequência propoe "as três categorias seguintes":

1. Pesquisa para a compreensão das feições básicas de uma ou mais áreas gerais da educação, por exemplo: pesquisa que formulou conceitos úteis, como os de motivação, reforço, formação de conceito e ambiente social na aprendizagem.
2. Pesquisa para a solução de problemas práticos específicos, peculiares à educação, por exemplo: pesquisa destinada a descobrir o meio de vencer a superstição reinante em determinada região ou localidade, e outras barreiras que se antepõem ao ensino da ciência.
3. Pesquisa para a elaboração ou refinamento de instrumentos, por exemplo: pesquisa que visa ao desenvolvimento de mensurações vocacionais e psicológicas e ao aperfeiçoamento de métodos de projetos experimentais utilizados na educação".

como há uma Sociologia da família, uma História da família, uma História da classe, uma Psicologia da Profissão, etc., assim haverá uma sociologia, uma antropologia, uma economia educacional (10). Enfim toda uma série de pontos de vista formais aplicados ao setor educação, voltados para os problemas que surgem no processo, nos grupos, nos ambientes educativos, e na integração desses com os outros ambientes, processos, grupos, instituições. Toda uma série de Ciências Sociais da Educação, ou se quisermos, tendo em vista a unidade radical dessas ciências, uma Ciência Social voltada para a Educação.

Cada uma dessas ciências procederá às suas pesquisas e haverá então uma pesquisas educacional em cada uma dessas perspectivas ou sob cada um desses factos. Nesse caso, quando falamos em pesquisas educacionais, estamos definindo o setor a que as pesquisas dizem respeito, o campo a que se aplicam, antes que a via de acesso ou "approach" - em linguagem escolástica o "lumen sub quo" -, das pesquisas. Formalmente as pesquisas se especificam como sociológicas, históricas, econômicas, políticas, etc. Pelo seu âmbito elas serão sociológico-educacionais, histórico-educacionais, etc. Investigarão, por exemplo, processos sociais (ajustamento, participação, liderança) ou relações econômicas, etc., dentro do âmbito das instituições educacionais. Tomemos uma pesquisa sobre a composição social do magistério: será uma pesquisa sociológico-econômica; educacional tão somente pelo grupo escolhido (que poderia ser o dos bancários, por exemplo).

Assim como dissemos que essas diversas ciências sociais podem ser consideradas ou tratadas como "a ciência social", assim também, dando à palavra social, ou sociais, essa significação, poderíamos resumir essas pesquisas como pesquisas sócio-educacionais, ou mais brevemente "pesquisas sociais", quer dizer, pesquisas das ciências sociais (11).

(10) A essas se pode acrescentar uma Política Educacional (mas esta é uma ciência, ou uma arte?), uma Ciência da Administração Educacional e uma Ciência Jurídica Educacional, isto é, um Direito da Educação. Note-se que o Diretor do CBPE, Dr. Péricles Madureira do Pinho, vem insistindo na necessidade de se promover a pesquisa jurídica aplicada à educação. (Cf. Boletim Mensal do CBPE, nºs. 27 e 28).

(11) Note-se que uma pesquisa sobre ajustamento de professores, por exemplo, utilizando apenas instrumentalmente métodos e técnicas psicológicas, poderia ser, não obstante, uma pesquisa social e mesmo sociológica. Por consequência a utilização de técnicas psicológicas não determina o caráter psicopedagógico de uma pesquisa, muito menos a determina como pesquisa "educacional". (Assim como também a utilização de questionários e entrevistas não a determina como "social") Por consequência, a competência em assuntos psicológicos não pode ser tida como definidora da Divisão de Pesquisas Educacionais. Nem a competência e utilização das técnicas de pesquisas sociais definiria a pesquisa como adscrita à Divisão de Pesquisas Sociais.

O parágrafo anterior parece exigir um melhor esclarecimento. Há uma dificuldade em definir bem os termos "social", "sociologia" e "ciência social". Se entendemos que a sociologia é a ciência do social (segundo sua etimologia), isto é, de tudo o que se relaciona com o homem enquanto "socius", ela ocupa todo o espaço epistemológico da ciência social. Diríamos: a Sociologia como que abrange ela mesma e mais a Antropologia, a Economia, a Política, etc. Se entendemos, porém, que na sociedade, nos grupamentos humanos, há processos e fenômenos de várias ordens, dos quais uns são "sociais", ou antes "sociológicos", tais como interação, imitação, moda, outros são "políticos", como sujeição e império, outros são "econômicos", como a troca, nêsse caso a Sociologia será apenas uma das Ciências Sociais. Ela não é pròpriamente nem precisamente "a" Ciência Social (de tudo aquilo que se relaciona com o "socius" e a sociedade), mas embora pareça tautológico - ciência do sociológico (12).

(12) Haveria que examinar a questão de saber se o certo é dizer: "o fenômeno social é estudado pela Sociologia" ou "o fenômeno sociológico é estudado pela Sociologia". De fato parece que o fenômeno é psíquico, não psicológico; social e não sociológico. Porque o fenômeno pertence à ordem ôntica, não à ordem lógica. Assim também dizemos histórico e não historiográfico. Contudo dizemos fenômeno "biológico", fato "geográfico", etc. E por outro lado o fenômeno "físico" é estudado pela "Física" e não pela Fisiologia, que já é outra coisa. Parece que conforme os nomes das ciências tenham derivado diretamente do substantivo que designa seu objeto (como física, de fisis), ou tenham resultado da anexação de um sufixo (logia e psiqué, ou grafia e geo) os casos ocorrem de diferentes modos. A linguagem realmente não foi criada de acôrdio com as exigências lógicas e sob êsse aspecto a questão não parece ter maior importância, embora de ocasião a equívocos.

O importante é perceber que há uma correlação entre os fatos ou fenômenos e as ciências que os discernem ou apreendem. A descoberta ou registro do fato e o nascimento da ciência respectiva coincidem. "No momento em que nasce uma ciência, o ponto de vista próprio que a caracteriza se descobre ao mesmo tempo que os primeiros fatos sobre os quais ela se funda", ensina Maritain (Les De grés du Savoir, pág. 103).

E ainda: "todos os fatos não são do mesmo estrato, não constituem uma multidão indistinta e sem hierarquia... os fatos são engajados êles próprios nas hierarquias do conhecimento, há fatos de sentido comum, fatos científicos, fatos matemáticos, fatos lógicos, fatos filosóficos". Um fato não é criado pelo espírito humano, um fato é dado. Mas é dado a um espírito. Quer dizer que êle é discernido e julgado. Querer que êle seja uma transcrição pura e simples do real externo sem nenhuma discriminação, é uma simplificação enganosa devida ao materialismo inconsciente da imaginação". (Ibidem).

O que importa notar é que há um "social" específico, correlato da sociologia, que por vêzes estamos chamando de "sociológico" para precisá-lo, e há um "social" por sinédoque, envolvendo o político, o econômico, etc.

De qualquer modo, pois que o sociológico, o econômico, o jurídico, o político, são todos relacionados com o "homo socius", quer dizer com o homem social, com a vida em sociedade, com a convivência, "social" ora tem um sentido mais amplo (como quando dizemos "a ciência social"), ora menor (como quando separamos o "social" - isto é, o sociológico - do econômico, ou do religioso, ou do político). Esse é um dos equívocos do termo "social" que convém apontar. Dentro desse contexto podemos concluir tomando "pesquisa social" e "ciência social" como englobando os diversos tipos do "socio" (o sociológico, o econômico, o antropológico).

O resultado que se desprende dessa parte de nossa análise é que então teríamos "pesquisa educacional", como equivalente de "pesquisa pedagógica", isto é, pesquisa referente ao "educar tecnicamente" e, de outro lado, "pesquisa social", como equivalente de pesquisa sobre a educação do ponto de vista da ciência social, ou das diversas ciências sociais, isto é, pesquisas sócio-educacional, sendo que o termo "socio" aí está englobando, ou enfeixando "econômico", "sociológico", "antropológico", etc. (13).

Essa é sem dúvida, uma das maneiras em que se pode entender a dicotomia proposta. Mas, finalmente, como já observamos, sobriariam, nesse entendimento, os estudos e pesquisas da Filosofia da Educação e Educação Comparada, e também de História da Educação, a menos que se aceite "empurrar" a História entre as Ciências Sociais.

III

Aludimos acima a uma Ciência Social da Educação. Na verdade, mais amplamente, vem se insinuando no uso da palavra "Educação" o significado de uma Ciência Geral da Educação. Espontaneamente, no sentido costumeiro, educação designa antes o resultado ou o correlato da ação de educar (digamos "erziehen - erziehung) do que o conhecimento sistematizado ("erziehung Wissenschaft") dessa ação ou processo e de tudo o que se relaciona (meios, instituições) com esse processo. Usada no sentido desta última palavra alemã, "Educação" não apenas substitui a palavra Pedagogia (tornando-se uma palavra da mesma família de Medicina, Engenharia), como adquire uma significação mais compreensiva. Não significa só a "ciência poética" ou a "técnica" de educar, mas todo conhecimento ou saber (sa

(13) Contudo, há uma propensão, apesar de que há aí uma certa incongruência, a jogar o "administrativo", o que se relaciona com a Administração Escolar para o lado do "educacional". Ver nota 34.

ber teórico, não prático ou técnico) relativo à educação (no sentido de "erziehung"). (Incute-se, assim, ainda, uma aura de saber empírico, com ablação das conotações "normativo" e "artístico" que gravitam a "Pedagogia").

Notemos, de passagem, que há uma tendência, hoje em dia, para classificar a ciência, não mais sob o aspecto de sua formalidade ou objeto formal, mas do ponto de vista do assunto, tema ou objeto material. De modo que, por exemplo, o conjunto das informações e conhecimentos sobre a família (História da Família, Direito de Família, Filosofia e Teologia da Família, etc.) viria a constituir uma especialidade - digamos, a Familística. Os "Estudos Brasileiros" seriam uma outra especialidade interdisciplinar desse tipo. E assim por diante: os temas atuando como centros de convergência de perspectivas tendem a constituir uma disciplina. É uma das vias, aliás, por onde se está enfrentando o problema das "especializações estanques", e tentando restaurar o sentido de cultura geral, ou antes - o que não é exatamente a mesma coisa - compensar o especial pelo "global". De modo que, ao lado e em interpenetração com as especializações em Sociologia, Direito, História, haveria as especializações em Família, Brasil, Arte, etc.

Esse fato, aliás, já tende a repercutir praticamente na organização dos currículos e dos institutos. Conflitam frequentemente, se bem que nem sempre em plena consciência, em debates e elaborações de programas, os que tendem a cristalizar em torno do tema de interesse e os que tendem a respeitar a organização formal do saber: Parece até que os que tendem a fazer primar a aprendizagem e os aspectos didáticos tendem para a primeira linha, enquanto os que tendem a fazer primar a transmissão das informações e o rigor da formação intelectual tendem para a segunda linha, mais tradicional. Creio que se podem perceber os vestígios disso nos debates sobre fusão ou não fusão de determinadas matérias no curso secundário.

A palavra Educação vem, pois, tomando esta significação: o educador já não é tanto aquele que educa, mas aquele que é especialista em Educação, isto é, o indivíduo entendido em História da Educação, Sociologia Educacional, Filosofia da Educação, etc., e também (note-se o também) em Pedagogia. "Educação" é uma ciência, um ramo, como seria a "Familística", ou o é a Ciência Geral da Arte(14).

(14) Nesse caso justifica-se contrapor-se Educação e Arte, por exemplo. Mas como membros ou ramos de classificações do saber completamente heteróclitas, e autônomas (ou primas entre si, como diriam os aritméticos), "Educação", de um lado, e "Ciência Social", de outro, compõem um par desajeitado.

Pesquisa Educacional como qualquer pesquisa que interessa à educação e Pesquisa Social como pesquisa científico-social, mesmo quando interessa à educação, se recobrem parcialmente. Fere-se, assim, uma regra de divisão lógica.

IV

Mas observemos ainda um outro aspecto da questão. Dissemos que o educacional ou o escolar, como o familiar, o profissional, o paroquial, se insere dentro do social (não falamos agora do sociológico), ou dentro da sociedade, como um campo menor dentro do campo envolvente total. O educacional (o conjunto de instituições, grupos, órgãos e pessoas relacionados com a educação) é um setor dentro do âmbito total do social, ou, diríamos, lançando uma palavra totalmente rebarbativa, o educacional está inscrito no interior do "societal" (de "societas"). A escola está dentro da sociedade.

Nêsse caso a coisa se coloca de um modo diferente. Muda-se a maneira de projetar o problema. Permitam-me, pois, insistir ainda que fastidiosa e até cabulosamente, sôbre o equívoco dessa palavra "social", equívoco solerte e pro-teico, que é o principal fator de atrapalhação. Rasgamos aqui, em nossas escavações, novo túnel ou nova galeria de confusões desafiando nossa habilidade discriminatória:

"Social" quer dizer uma determinada dimensão, uma determinada espécie de fatos e fenômenos distintos e vizinhos dos econômicos, políticos, etc.? ou "social" quer dizer o contexto geral, o âmbito total que envolve o que se passa dentro dos setores (família, escola, clube, empresa, quartel) menores?

No primeiro sentido, "social" nos parece sinônimo de sociológico. E êsse ponto de vista, e êsse ingrediente ou dimensão, tanto se encontra, tanto se entrança com os outros ingredientes (o econômico, o jurídico) nos âmbitos parciais (família, empresa, paróquia) (15), quanto no âmbito total, que é a soma e a integração dêsses. E por sua vez, cada um dêsses outros ingredientes, o econômico, por exemplo, também tanto pode encontrar-se no âmbito total, como um ingrediente da Sociedade global (macro-economia), quanto pode ser um componente en

(15) No caso da Igreja temos êsse fator de complicação: enquanto a paróquia é menor que a sociedade, a Igreja lhe é coextensiva. Aliás, quando se nota, por exemplo, a tendência da macro-economia para considerar toda a sociedade como uma Empresa, então o mesmo se poderia dizer desta entidade. Temos então a empresa e a Empresa, esta última com o mesmo âmbito da Sociedade.

Êsse aspecto complica um pouco mais. Mas em primeiro lugar, a questão não é de "tamanho" num sentido bruto, mas elaborado; e, em segundo lugar êle ajuda nosso propósito, aqui, de mostrar que, mesmo e também no segundo sentido a que se refere o texto, isto é, no sentido do "societal", o "social" não absorve êsses outros functores imbricados com êle.

contrado em um setor restrito (assim o micro-econômico, assim o econômico-militar). Esse é um embaraço que já desenleiamos em tópico anterior.

No segundo sentido, usando ainda nosso vocábulo rebarbativo, diríamos: o "social" ou antes o "societal" é o círculo que envolve e integra o que se passa dentro de vários núcleos me ores e internos.

No primeiro sentido o sociológico, o antropológico, o político, formam um feixe. Eles comportam-se como espécies de fenômenos que ocorrem entre os homens "ut socii" (16).

No segundo sentido, o "social" e o familiar, por exemplo (17), comportam-se como o envolvente e o envolvido. É como se tivéssemos uma "esfera celeste" e seu sistema de "esferas" e astros.

Dai podemos considerar o seguinte:

Vimos como, tomando "social" no que estamos chamando seu primeiro sentido, havia a possibilidade de um equívoco, ao entendermos a sociologia como ciência do social, na linha de uma "ampliação" do "social" como equivalente a "sociológico" para "social" como envolvendo tôdas as dimensões e fenômenos rela-

(16) Digamos que tôdas têm que se ater com os homens "socii" ou mesmo "ut socii", como está no texto. Mas a Sociologia trata do "socius tanquam socius" ("reduplicative ut sic"), ao passo que a Economia, por exemplo, trata do "socius ut mercator" ("reduplicative ut specificative", como dizem os manuais de Lógica).

Tôdas elas tratam do "socius" tomado "materialiter", enquanto só os homens, existindo no plural, dão lugar a essas ciências. No caso da Sociologia, porém, trata-se do "socius" "formaliter" tomado, com precisão, e de certo modo restringindo o sentido da palavra de sua primeira aparição para sua repetição. Não apenas lida-se com o sócio, mas lida-se com êle em sua razão ("ratio") mesma do sócio, em sua "socialidade".

(17) Outro fator de complicação é este: enquanto a esfera do familiar parece coincidir com a família, a esfera do jurídico não coincide exatamente com as instituições e meios jurídicos, que são os tribunais, tabelionatos, cartórios; do mesmo modo a esfera do educacional não coincide com a escola; e assim por diante. De modo que a imprecisão da imagem do velho sistema das esferas é adequada, na sua imprecisão mesma de falar em esferas e astros.

A coisa, com efeito, seria bem mais simples se falássemos da escola, da família, do grupo, dentro da sociedade, e não do educacional, do familiar, do grupal dentro do "social". Mas é que as coisas, no real concreto, se complicam e assim o educacional, por exemplo, sai da escola e entra na família, na Igreja, no ônibus, etc. O setor tende assim a dilatar-se tornando-se coextensivo do âmbito total. Num certo sentido, então, assim como foi dito da Empresa em macro-economia, tôda a Sociedade, ao longo de sua história, poderia ser considerada uma Escola, uma instituição de "formação" do homem. É a sugestão contida na célebre obra de Jaeger (Cf. Jaeger, W., Paideia).

tivos ao "socius". Correspondente e análogamente, há aqui uma outra possibilidade de erro: se entendemos a Sociologia como o estudo da Sociedade (global) no sentido de que abrange tudo o que se passa dentro das sociedades parciais; se a entendemos como o estudo do "Social" como abrangendo os âmbitos menores (18), então, também dessa vez, a Sociologia englobaria ela própria e mais as outras ciências sociais, estas entendidas como relativas a setores delimitados, em última análise envolvidos por aquela. Temos de novo o equívoco, desta vez na base de uma passagem do "social" do sentido de "societal" para o de dimensão ou especificação. Do "social" como âmbito que engloba ou englobaria o educacional, o grupal, etc., para o "social" como objeto correlato de uma ciência. Do social como círculo integrador, como certa realidade, para o social como especificador e objeto de uma ciência (19). De modo que, como o "social" (no que estamos cha

(18) Menores "cum grano salis", como já disse. A Sociedade ut Sociedade, coincide com a Sociedade como Escola (Jaesger), ou como Empresa, ou como Estado. De modo que também as visualizações formais distintas que podem tombar sobre uma Sociedade tendem a coincidir, numa dessas ciências definidas antes pelo tema que pela especificação formal, a que aludi acima, e que são as diversas - "culturo-grafias", tais como a grecológica, a assiriologia, a "brasiologia". Daí também a dificuldade de classificar, como sociólogo, ou como historiador, ou como filósofo, o especialista que elabora uma dessas interpretações culturoológicas.

(19) Escolásticamente teríamos que dizer o seguinte: o "social" como definidor (ou delimitador: "finis") de um âmbito total, a Sociedade global, constitui um objeto material. Esse objeto material comporta aspectos formais diversos. De modo que, embora pareça um paradoxo, assim como há uma História da Família, um Direito da Família, uma Sociologia da Família, haveria uma História da Sociedade (a chamada História Geral), uma Ciência jurídica da Sociedade (constituída por certos ramos como a Teoria do Estado, os aspectos mais gerais de Direito Civil, etc.), uma "Sociologia da Sociedade"... ou, melhor, uma visualização peculiarmente sociológica da "gestalt" ou configuração da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, um tanto perturbadoramente, o que, por outro lado, não é de estranhar, porque estamos num terreno escorregadio, parece-me que o que eu pareço querer definir como visualização sociológica da Sociedade, seria o que Fred Eggan conceitua como "Antropologia Social" quando escreve:

"Ao contrário de seus colegas sociólogos, mais especializados, os antropólogos sociais, ao focalizarem uma comunidade integrada num complexo contexto nacional, procuram encará-la como um todo. Poderão, a princípio, dissecar-lhe as várias instituições e buscar-lhes as diversas origens, porém sua principal tarefa consiste em reunir os diferentes dados e relacioná-los de maneira racional". E explica que, para isso, o método indicado é o comparativo: estudar outras sociedades globais radicalmente diferentes. (Eggan, Fred, "A Antropologia Social e o Sistema Educacional", in Educação e Ciências Sociais, Ano IV, nº 4. pág. 111)

A definição de antropologia é, de resto, muito inquieta. Talvez se pudesse - não sei -, tentar precisar uma distinção entre as duas coisas a que aludo. Vd. também, nota 28.

mando aqui seu segundo sentido) envolve o econômico, o familiar, o jurídico(20), a ciência do social, ao menos no nível da macro-sociologia (ou da sociologia geral, noutra nomenclatura), envolveria as demais ciências sociais. (20 bis)

O que é certo, sem dúvida nenhuma, depois de tudo isso, é que temos aí, nessa palavra "social", usada inadvertidamente, uma verdadeira matriz de equívocos. Mas voltemos um pouco ao nosso problema inicial (21).

V

O nosso tema inicial era examinar como se comporta a dicotomia "pesquisa social-pesquisa educacional", quanto ao aspecto de sugerir relações de oposição dialética. Como parecem êles opor-se? Temos aí uma divisão ("dialeisis") satisfatória? A êsses quesitos é que demos já uma resposta sob um certo ângulo, e agora, graças às disquisições do tópico anterior, estamos em condição de encarar quanto a outro aspecto.

Quando se insiste em que a pesquisa educacional deve ser realizada - tendo em conta os resultados das pesquisas sociais, que o educacional deve ser examinado à luz do social, que a educação não pode ser isolada do contexto e do condicionamento geral da sociedade, o que se quer dizer é, por exemplo, que o financiamento da Escola não pode ir bem se a economia geral da sociedade não vai bem; que as necessidades educacionais variam em função do tamanho, por exemplo, ou de qualquer outro traço da sociedade; que a política escolar depende da política em sentido amplo; e assim por diante. O que se quer, com tôda razão, é reagir contra certo pedagogismo consistente em querer tratar os problemas da Educação (quer dizer, recordando o que foi dito no tópico I, do sistema educacional, não do educar), isoladamente do contexto que o condiciona. O que se quer é quebrar o esquema estreito de tratar os problemas educacionais focalizando sò mente as variáveis intra-escolares, sòmente os aspectos intrínsecos à educação, em vez de inserir e assumir também as variáveis extra-escolares, os fatores extra-educacionais, a ambiência.

(20) O elemento de perturbação a que aludi antes, reaparece aqui:

O familiar e o grupal são coextensivos com a Família e o Grupo. Temos aqui, ao mesmo tempo, núcleos internos ao "social" ("societal") e dimensões que são próprias do "social" ("sociológico"). No caso do jurídico, do econômico, a coisa se processa diferentemente, de modo muito mais complexo.

(21) Problema inicial no sentido de que seu esclarecimento é o objeto deste, e também no sentido mais frouxo de que a partir dêle tematizei questões.

(20 bis) Ver no final.

Da mesma maneira quando se diz:

"e) A pesquisa em Ciências Sociais (22), realizada dentro do Centro, deve subordinar-se, em princípio, aos interesses e objetivos da ação educacional" (Cf. Plano de Organização do CBPE, in Educação e Ciências Sociais nº 1, p. 52).

O que se parece pressupor, para efeito de fazer incidir uma restrição, é que a "pesquisa social" seria aquela que se aplica ao domínio exterior à educação. Caso contrário a ressalva não teria sentido.

Nessa linha de entendimento, "pesquisas sociais" - cujos resultados devem ser levados em conta - são aquelas que contribuem para esclarecer os problemas educacionais à luz da feição geral da sociedade, à luz dos traços e formas do contexto que condiciona os traços e feições da Escola. Visa-se, assim, correlacionar os problemas da Escola, os fatos da Educação, com a estrutura e feição da Sociedade englobante, ou bem assim com a estrutura e feição dos outros setores ou âmbitos componentes desse universo contextual, tais como a Família, a Classe, etc. (23).

(22) Observe-se a intrigante perífrase "pesquisa em Ciências Sociais", em vez de "pesquisa social" como era de esperar, dentro do contexto, em correlação com o uso de "pesquisa educacional".

A redação, entre imprecisa, vacilante e cautelosa, dessas três linhas, põe todo o problema que estou procurando distinguir, neste artigo, especialmente nos tópicos II e V. Se as "pesquisas em Ciências Sociais" são as de uma Ciência Social Educacional, no sentido do meu tópico II, então a ressalva é supérflua. Se não as relativas ao "social" no sentido de "societal" (perdoem-me), então a ressalva tem sentido, mas parece fundir dois sentidos da palavra social. Em ambas as hipóteses parece tácito que "pesquisa educacional" se confunde com "pesquisa pedagógica".

(23) Poderíamos observar, a propósito, que as pesquisas sobre esses núcleos ou fatores (família, classe, grupos de idade), que seriam pesquisas extra-educacionais úteis a pesquisa educacional, não obstante não seriam "sociais", no sentido de referidas ao "social global", ao "societal" enquanto tal ("como um todo", no dizer de Fred Eggen), e sim sociais ou "societais" no sentido de extra ou circum-educacionais.

O "social" como âmbito englobante do "educacional" não é só o englobante como tal, tomado em sua totalidade e unidade, mas também o englobante enquanto distribuído nas diversas partes que compõem, isto é em todas as partes outras que o educacional.

O "familiar", por exemplo não é o "social". Mas do ponto de vista do "educacional" aparece como um elemento exterior "circunstancial", e desse ponto de vista pode ser chamado "social". O "social aparece, assim, como resumindo e condensando ou enfeixando todos os componentes "dentro que o educacional". Eis aí outro aspecto do equívoco a levar em conta.

O que se quer, então, é examinar as condições econômicas, políticas, jurídicas e sociais (ou sociológicas) da sociedade total, e suas repercussões sobre a Escola, e, inversamente, as condições da Escola e suas repercussões sobre a Sociedade global. E quer-se, também, de outra parte, examinar as correlações entre a estrutura e a situação da Escola e as dos outros núcleos componentes da Sociedade, isto é, a família, a classe, a Igreja, a esfera política, etc. (24). Por exemplo: estrutura da família e educação; mercado de trabalho e oportunidades educacionais; escolaridade e situação política.

Vê-se que a questão, sob esse prisma, embora apresentando-se sob uma forma imbricada com a anterior, - tópico II - não coincide com ela. A "pesquisa Social", agora, não se define como uma pesquisa de Ciência Social sobre a Educação (que foi o que encontramos antes), mas como uma pesquisa versando sobre a sociedade englobante ou sobre os setores da sociedade, outros que o educacional, para proporcionar elementos indiretos para cotejo e elucidação dos problemas do âmbito educacional, mostrando-lhe os condicionamentos e envoltórios extra-educacionais. Pode-se admitir, e é certo, que há um certo "overllaping" entre a "pesquisa social" num sentido e no outro. E que os dois aspectos tendem a "conjugar-se", graças ao método, ao "habitus" do pesquisador, bem como graças à interpenetração dos aspectos na prática. Tudo isso é certo, e mostra que é preciso retomar a síntese depois da análise. Com efeito, estamos num terreno movediço, cheio de interpenetrações como o é o da "fixação" de fronteiras no domi-

(24) Pegando de galho na nota anterior, poderíamos prosseguir perguntando: Uma pesquisa versando sobre a família seria educacional ou social? Parece que social, como extra-educacional em princípio. Mas se versar sobre a família em seus aspectos educativos? Não se trata da educação em sentido formal e sistemático, mas trata-se de educação (e até de educação num sentido estrito em que educação diferencia-se de instrução; embora isso não importe ao caso).

Qualquer instituição não educativa pode revestir ou exercer funções educativas. O problema se mostra sob uma faceta a que já aludimos: o "educacional" é um setor ou uma dimensão? Diremos que é um setor definido por uma dimensão. Enquanto exercendo uma função educativa a instituição ou órgão em hipótese pode ser considerado como integrando o setor, campo ou conjunto de "educandários", digamos assim. De modo que se se trata da família em seus aspectos educacionais temos uma pesquisa extra-escolar mas não extra-educacional. Se se aborda a família sob outros aspectos então temos uma pesquisa extra-educacional (e social, nesse sentido).

nio das ciências sociais (25). Mas a síntese retomada, depois do momento da análise (e nesse momento próprio a análise deve ser o mais rigorosa possível), é alguma coisa que permite re-compor o real, segundo uma "apercepção" completamente diversa da confusão pré-analítica.

VI

Em síntese, temos, pois, êsse complexo imbricamento dos aspectos formais (26) entre si e com os aspectos contedutísticos, ou entre as perspectivas e os campos de aplicação:

Começando pela expressão "pesquisa educacional", temos:

1 - Uma pesquisa pedagógica, uma pesquisa para o educar, relativa à técnica de educar. A Ciência que funda essa técnica é a Psicologia. Digamos então, mais completamente, pesquisa psico-pedagógica.

2 - Uma pesquisa de Sociologia Educacional, e mais amplamente de Ciências Sociais aplicadas à educação: perspectiva sociológica ou de qualquer das ciências sociais e tendo como espaço visualizado a Escola ou os "educandários" num sentido amplíssimo.

(25) Para mostrarmos até que ponto somos conscientes dessas interpenetrações baste-nos sugerir êste exemplo:

Suponhamos que a existência de uma estação de entroncamento rodo-ferroviário se correlaciona com um melhor índice de alfabetização do local. Eis o que seria, ao mesmo tempo, um fator de economia educacional; de geografia humana educacional (a estação é um acidente da paisagem e assinalá-lo é "descrever a terra"); de antropologia educacional (pois aí temos um fator cultural, no sentido antropológico); e de sociologia educacional. As Ciências Sociais, com efeito, são muito vizinhas.

(26) Escusamo-nos dessa insistência sôbre os aspectos formais. O pensamento moderno, de fato, desabitua-se dessa maneira de pensar "cum habitudine" a objetos formais, de modo que a linguagem soa estranha e inútil, quando, no entanto, tem seu valor de rigor científico (pense-se na "Filosofia como ciência rigorosa"). Convém, pois, insistir ainda.

Tomemos, a Escola. A Escola é o núcleo mesmo do âmbito educacional, o lugar próprio da Pedagogia. Entretanto se tomamos a Escola enquanto instituição, onde se dão funções implícitas e explícitas, grupos e sub-grupos, fenômenos e imitação, segregação, etc., a Escola é o objeto de Sociologia. É uma parte do objeto da Sociologia, e por isso objeto de uma parte da Sociologia, a saber a Sociologia Educacional.

Refaçamos contato agora com nossa penúltima nota. A família (objeto material) enquanto sociedade é objeto formal (parcial) da Sociologia; enquanto sociedade educativa (numa segunda formalização) é objeto da Sociologia Educacional. Tomemos agora a família, noutra formalidade, como um foco de certas relações (paternidade, fraternidade, ciúme, carinho): já não será objeto de Sociologia, mas de Psicologia.

(Cf. na Lógica de João de S. Tomás a distinção entre o objeto formal "qual" e o objeto formal "segundo o qual", isto é, em segunda formalização). Aliás minha idéia não é, em rigor, idêntica, a de J. de S. Tomás.

3 - Mais amplamente ainda temos uma Ciência Geral da Educação, envolvendo, além das Ciências Sociais pròpriamente ditas, a História da Educação, a Educação Comparada, o Direito Educacional, digamos, e a Filosofia da Educação.

Passando, em seguida, para o segundo t rmo do bin mio, a "pesquisa social", temos:

4 - Em primeiro lugar, tomando "social" como significando um enfoque ou "approach", temos pesquisa social como designando qualquer "pesquisa de Sociologia, ou mais amplamente de qualquer ciência social, verse ela sôbre uma institui o ou meio educativo ou não. Na medida em que se adscрева a um meio, institui o, grupo, ambiente ou processo educativo, teremos uma pesquisa sócio-educacional. (Os sentidos 2 e 4, dessa forma, se interpenetram).

5 - Em segundo lugar, tomando "social" como significando o circundante ou o extra-educacional, temos duas possibilidades:

a) uma pesquisa versando sôbre o social em total, ou o que chamamos esdr xulamente o "societal", de modo a descrever o contexto global, o todo que envolve a Escola e a Educa o;

b) uma pesquisa versando sôbre setores "outros" que o educacional, e que com  le interagem, e com  le formam o social total.

Em ambos os casos, o caráter "social" define-se espacialmente ou em plano horizontal, e não por perspectiva ou em plano vertical, de modo que essas pesquisas poderiam ser sociológicas, ou de ciência social, em geral, mas também históricas ou psicológicas.

O que temos aí   um engarfamento de duas forquilhas. Ou classificamos as pesquisas pelo critério da classifica o das ciências, ou pelo critério do campo de aplica o. Isso significa que nem mesmo o fato de uma pesquisa tomar como campo uma escola, implica em que ela seja uma pesquisa "Educativa" se tomarmos esta palavra numa linha de classifica o das ciências, como sin nimo de psico-pedagógico. Também não implica em que seja "social", se, ao contrário, numa perspectiva de delimita o de campos, esta palavra significa extra-escolar. Poderia ser uma pesquisa sócio-educacional situada precisamente no entroncamento dos dois garfos. Tomemos uma pesquisa de modalidade ou "approach" psicológico. Seria necess riamente "educativa"? Suponhamos, então, por hipótese, uma pesquisa a respeito do sertanejo, sem referência especial a aspectos educativos: não seria social, como sendo "enfoque" de ciência social, mas seria "social", como visando conhecer o contexto geral, o condicionamento extrínseco da escola. De modo que uma pesquisa social, no sentido de "societal", pode não o

ser no sentido de ser sociológica ou de ciências sociais. Em suma, o que importa, atendendo à força dos étimos, é ter um critério, como instrumento com o qual operar as discriminações.

(VII (*))

Essa questão de cruzamentos e duplicações de formalizações bem nos dá a tentação de umas considerações. É que há uma certa desportividade na dialética (entendida em um dos seus sentidos históricos mais recorrentes como uma "ars combinatória" de conceitos, perspectivas, simetrias, inversões, oposições e divisões, pretendendo-se um método de descoberta e via inventiva; malgrado o uso vicioso e estéril a que facilmente se presta); e uma vez metido no labirinto vem o gosto de entrar nas veredas.

Mostramos acima - tópico III - como há, hoje, especialidades científicas que se aglutinam em torno de um tema, ou que são a convergência de pontos de vista sobre um mesmo campo ou objeto. Este me parecia ser bem o caso de uma "Familiística" (a "Econômica" de Aristóteles não poderia servir), como o da Ciência Geral da Arte (a conhecida "Allgemeine Kunstwissenschaft"), ou da "Educação", num certo uso recente, que me parece ter sido pôsto em voga pelos ingleses (e que corresponde, lembramos, a "Erziehungswissenschaft" por oposição a "Erziehung"), ou ainda de uma Ciência Geral da Religião, que pouco tem a ver com a Teologia (ao menos com a Teologia em sua veracidade, senão com a Sociologia e a História da Teologia), mas que envolve a História, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia da Religião (27).

O movimento oposto e correspondente a êsse é o da penetração ou propagação das perspectivas formais a novos campos e objetos distintos daqueles aos quais inicialmente eram referidos ou relativos. É assim que, por exemplo, a so-

(*)) Embora um tanto extravagantemente todo êste item vai entre parênteses, pois não quebra a continuidade entre o período antecedente e a frase com que se retorna, adiante, à continuação do tópico VI, como não só reconheço, vem fora de propósito aqui.

(27) Tal, talvez, seja ainda o caso da própria Antropologia, que parece mais ser uma integração de informações de diversa índole sobre o homem. (Cf., entre outros nesse sentido, o dicionário crítico filosófico de Lalande). E, nesse caso, terei errado, nas considerações anteriores, ao inserir a antropologia entre os enfoques sociais. É que a situação não é bastante clara, e o antropólogo parece, de algum modo, desenvolver uma visão peculiar. Além disso, de qualquer modo, parece que do ponto de vista de uma aplicação ao domínio da educação, a antropologia necessariamente aparece como uma perspectiva prévia de iluminação.

(Aliás o melhor lugar para esta nota creio que seria na garupa da nota 19).

ciologia estende seu tentáculo até um objeto antes inteiramente estranho a ela, como é o conhecimento. Isso não se faz sem uma necessária transformação do objeto considerado: o conhecimento é de início objeto da Teoria do Conhecimento, e é por ela visto como tal, isto é, como conhecimento, como obtenção da verdade sôbre as coisas. Agora visto sob um facies inteiramente novo, e até inesperado, como fenômeno social (antes em seu aspecto de vigência, por exemplo, que de veracidade), torna-se objeto de sociologia.

Outros exemplos poderiam ser citados. Seria difícil, porém, conseguir uma tipologia dos vários casos e da evolução das coisas. A Filosofia e a História, desde logo, parecem serem antes perspectivas básicas, sem correspondência a um objeto em particular. Entre as ciências a situação é complexa. Parece que há, em certo nível, uma tendência à coincidência do objeto formal com o material: a Física estuda uma coisa, a Biologia, outra, a Astronomia, outra. - Mas, depois, já se vê a Física e a Química diferenciarem seus pontos de vista. Por outro lado, as ramificações dentro de uma ciência não sômente se fazem pela aplicação, digamos, desta ciência a um novo campo ou domínio (Sociologia "da" família, "da" arte), como também por meio de uma especificação de um objeto através de uma segunda formalização (tal parece-me ser mais o caso, por exemplo, da Psicologia Social, que apanha o fenômeno psicológico enquanto implicando uma faceta social). Em tais casos as perspectivas reagem sôbre os objetos. E, em particular nos casos de segunda formalização ou de co-incidência de duas formalizações, podemos convir, numa linguagem sugerida por Maritain, em que a "ratio formalis sub qua" reage sôbre a "ratio formalis quae". Do ponto de vista existencial, subjetivo ou histórico (ponto de vista do exercício da razão científica por contraposição ao ponto de vista de especificação das ciências), tal fenômeno pode ocorrer, e ocorre expressa e explicitamente quando alguém conscientemente cria uma especialidade nova, ou tenta delimitar um ramo novo, ou estender uma visualização a um novo domínio (28). Não há sombra ou penumbra sequer de idealismo em aceitar isso.

São modos de expansão e constituição de especialidades que complicam (síntese) aquilo que estamos analisando. De modo que a situação resulta ser - mais complicada do que nos parece inicialmente e mesmo um tanto inapresável; a Sociologia Educacional, por exemplo, será apenas uma sociologia aplicada ao campo da educação, ou será, além e depois, uma perspectiva à segunda potência? Per

(28) Cf. minha tentativa de sugerir o desenvolvimento de uma Economia Educacional: artigo "Economia Educacional", in Boletim Mensal do CRR, dezembro, - 1959; e estudo, em preparo, Sugestões de Economia Educacional.

cebo que já desde algumas notas anteriores, venho vislumbrando e forcejando por deslindar êsse aspecto.

Deixemos porém, êste atalho .)

VI (Conclusão)

O que se pode admitir, depois disso, quanto ao binômio ^o que é fulcro sôbre o qual giram nossas digressões, é que aparecem mais claramente como "pesquisas sociais", aquelas que tendem a conjugar ou cumular o primeiro e o segundo sentido do "social", por nós distinguidos (29); e de modo geral as pesquisas conduzidas sob o enfoque das ciências sociais tendem a isso, daí uma relativa clareza. Do lado oposto, dentro da disposição sugerida pelo próprio enunciado da dicotomia, as pesquisas psico-pedagógicas também não oferecem dúvida quanto à sua etiquetagem como educacionais. Há, contudo, casos restantes em que insinuam-se a hesitação ou a interrogação. (30)

Repetindo o anterior, e resumindo mais ainda, temos:

Pesquisa educacional como pesquisa pedagógica;

Pesquisa educacional como pesquisa voltada para o domínio da educação, qualquer que seja o ponto de vista formal;

Pesquisa social como pesquisa de Ciências Sociais referidas ao domínio educacional, isto é, sócio-educacional, tomando o termo sócio no sentido amplo nas últimas linhas do tópico II.

Pesquisa social como pesquisa sôbre o circundante ou exterior à esfera, campo ou domínio do educacional, qualquer que seja o "approach", ou "lumen sub quo", mesmo que não o das ciências sociais.

(29) Incidentalmente pode-se indagar, se, havendo no Recife, um Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, não haveria duplicidade de aplicação caso um Centro de Pesquisas Educacionais também se ponha a fazer pesquisas desse tipo. Não me parece conveniente excluir de todo a possibilidade de realizá-las, em dados casos. Mas, em princípio, deveriam ser evitadas, tanto mais quanto não é possível fundir dois institutos dentro de um só dilatando-se para tentar dar cabo de duas tarefas e duas competências cada qual bastante difícil.

(30) Salientamos que mesmo uma pesquisa psicológica poderá, afinal, ser social, no segundo sentido, embora nunca no primeiro. Dada, porém, a afinidade de método ou de especialidade, uma pesquisa desse tipo, porventura programada, deveria ser adscrita ou agregada ao setor psico-pedagógico, ou, digamos, no atual sistema, à Divisão de Pesquisas Educacionais.

Chegamos assim a um certo resultado, embora um resultado exíguo. Ou antes, dando à palavra sua força etimológica, diríamos: um resultado definido, delimitado. Teremos contribuído para destrinchar alguns emaranhados no domínio das clarificações conceituais. Alinhamos algumas definições para os termos, propusemo-lhes certos conteúdos. E era êsse o objetivo - indagar pelos significados e suas relações - que nos definíramos.

Não terá muita utilidade um "exercício" como êste, talvez nos diga o leitor a essa altura. Nem o teve o seu paradigma máximo, o Parmênides de Platão. Longe de retrucar, eu diria que o filósofo tem mesmo seu complexo de encabulamento, ao reconhecer êsse que de desperdício que lateja em seu dispêndio de esforços. Mas cada um faz o que pode. Se um sociólogo podia recentemente lamentar-se de ser a sociologia ainda uma ciência "de eficácia reduzida" (Cf. J.P. Trystram, cit. em Tiers Monde, I, 1-2, 1960, p. 33) com bem mais motivo tem um filósofo a sensação de ser sua filosofia algo ainda inconstruído, em parte inseguro, em parte anódino. Ou mais restritamente e adequadamente ao caso: o receio de ser a Dialética um ramo pouco produtivo.

VIII

Tentemos, sem embargo, tirar daí algumas conclusões práticas. Partindo da estrutura dos atuais Centros de Pesquisas Educacionais, parece-me, por exemplo, possível manter essa estrutura, com suas duas divisões de pesquisa, fazendo-se a atribuição das pesquisas segundo uma solução que seria em parte de compromisso (31). Mas, as dificuldades e equívocos da colocação de "pesquisas sociais" e "pesquisas educacionais", configurando um binômio, como contrapostas e divididas logicamente, justamente nos sugerem abandonar essa "composição" e adotar uma outra em que distinguiríamos três grupos de pesquisas educacionais, segundo um determinado critério, que seria o formal. (Em consequência desapareceria o termo binomial "pesquisas sociais", que seria substituído por pesquisas sócio-educacionais).

De um modo mais geral, portanto, parece-me que uma instituição de pesquisas educacionais comportaria três setores ou seções (32):

(31) Em um plano de organização sugerido para o CRR, em certa fase de sua evolução, foram propostos alguns critérios para essa distribuição.

(32) Além, de um Laboratório de Estatística, como setor auxiliar. Eventualmente, haveria que considerar o caso de subsídios ou contribuições solicitadas aos arquitetos escolares e médicos-higienistas escolares, pelos psico-pedagogos ou administradores escolares, etc.

Um setor de estudos e pesquisas psico-pedagógicas, envolvendo, por extensão e mais ou menos excepcionalmente, pesquisas psicológicas não referidas à escola ou à educação;

Um setor de pesquisas sócio-educacionais, isto é, de estudos e pesquisas empreendidos pelo método, ângulo ou "approach" das diversas ciências sociais e voltados para a educação e a escola: Sociologia Educacional, Antropologia Educacional, sugerida por alguns, e uma possível Economia Educacional. Por extensão, e mais ou menos excepcionalmente, este setor comportaria também trabalhos sociais, quanto ao enfoque, que fôssem também sociais, no sentido do âmbito, isto é referentes ao extra ou circum-educacional.

Finalmente um terceiro setor, de caráter mais compositivo e sincrético, envolveria estudos e pesquisas (33) de Filosofia da Educação, História da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar (34), e (Direito ou) Legislação Escolar (ou, mais amplamente, Educacional), isto é os enfoques relativos à "fundamentação" e "compreensão" do (s) sistema (s) educacional (is).

(33) Neste setor os estudos, entendidos como aqueles trabalhos mais de gabinete, de reflexão, e dependendo preponderantemente de bibliografia, tenderiam a predominar sobre as pesquisas, entendidas como aqueles trabalhos em que há uma coleta de dados em campo. Por outro lado "estudos" me parecem serem aquelas perquirições elaboradas mais à base do estado do conhecimento da questão pelo especialista, ao passo que "pesquisa" são os trabalhos de busca ("recherche") de dados novos.

(34) Embora este artigo já esteja abarrotado de notas, o caso da Administração Escolar é, digamos assim, curioso, e bem vale umas considerações complementares.

Primeiramente, quanto ao estatuto epistemológico da Administração Escolar, diria que a situação parece-me ser a seguinte: ela é uma técnica, no nível do serviço social, das relações públicas ou da gerência das empresas; e uma técnica social, isto é informada por elementos subsidiados pelas ciências sociais, situando-se de algum modo dentro do espaço epistemológico ocupado pelas diversas ciências sociais.

Em segundo lugar, por outro lado, ela não é "social", no sentido de âmbito, segundo os esclarecimentos dos tópicos precedentes, e sim "educacional". Daí porque, não conjugando ela os dois sentidos do "social", e por outra parte não sendo um enfoque ou perspectiva de visualização, há uma certa propensão para jogar o que se relaciona com Administração Escolar para o lado de uma Divisão Educacional, e não para o lado de uma Divisão Social, como dissemos em nossa nota 13.

Em nossa solução tri-partida, colocamo-la no setor mais compositivo e sincrético, dado o seu caráter intra-educacional, e de informação documental para a compreensão do sistema educacional, buscada pela História da Educação e pela Educação Comparada, e por suas relações com a Legislação.

Quanto à política educacional, se a entendemos como uma "educational policy" a ser elaborada e sugerida a um órgão de govêrno, parece-nos ser uma obra a ser feita em comum, com a colaboração dos diversos setores; se a entendemos no sentido de estudo empírico do comportamento dos órgãos e grupos encarregados de promover administração e gerir a educação, (35) nêsse sentido trata-se da ciência política ("politics"), e, por conseguinte, trata-se de estudos e pesquisas sociais.

Tal parece-me um modo de classificar as atribuições e competências, ou de dividir os compartimentos, que poderia ser adotado, numa distribuição, como se diz em linguagem processual, que, sem deixar de permeiar certa plasticidade de conciliatória, contudo nem é uma solução de simples compromisso, nem uma pura conjunção não precedida de elucidação, mas responde a uma formação de categorias (36). Seria, doutra parte, de desejar que outros estudos contribuissem para multiplicar a reflexão sôbre o assunto.

(35) A realidade da administração escolar, a administração escolar como coisa, aparece aqui como objeto de pesquisa sob essa perspectiva. Na nota anterior tratei da Administração Escolar como técnica científica e como conjunto de dados informativos.

(36) No sentido em que se fala, por exemplo, de uma formação de aviões.

*

* *

(20 bis) De qualquer modo rejeitamos que a sociologia envolva os demais pontos de vista sociais, quer em função de pretender apanhar todo o "socius", quer em função de abarcar os outros setores como parciais dentro do sistema social. Não obstante, aceitamos como plenamente compatível com essa recusa a assertiva de ser, de seu próprio ângulo e encarando "in casu", o ponto de vista do sociólogo mais compreensivo e integrador que o do economista, educador; etc. Variando de ângulo e de caso cada um pode talvez dizer o mesmo dos outros. O educador, por exemplo, poderia pretender ver num regime ou sistema econômico e numa forma de sociedade, apenas elementos de uma dada "paidea" ou cultura (sendo aqui instrutiva a equívocidade do termo).

N.B. - Por ter sido acrescentada depois de batidos os "stencils", esta nota aparece deslocada do seu lugar.

ANEXO

INTRODUÇÃO A UM PROGRAMA

Acrescentarei, neste breve apêndice, algumas considerações sobre um programa de trabalho deste Centro. Terei, assim, um objetivo mais modesto do que o de traçar uma política geral de pesquisas e atividades válido para qualquer instituto de estudos e pesquisas educacionais. Não obstante, procurarei estabelecer ou assinalar certos eixos e marcos da referência. (1)

Entre êsses assinalaria o desideratum de aproximar o enfoque social do enfoque pedagógico, ou melhor de assentar os problemas educacionais no "background" sócio-econômico, e situá-los sob as luzes fortes dos projetores das visualizações sócio-econômicas e políticas. Nesse sentido é que ressalvei, no estudo anterior, ser "uma diretriz perfeitamente acertada, quanto à sua intenção pragmática", aquela pela qual os Centros do INEP instalaram-se com uma Divisão de Pesquisas Sociais ao lado da de Pesquisas Educacionais. Parece-me, em consequência, que os institutos de pesquisas educacionais deveriam estruturar-se segundo os moldes que propus no final daquele estudo.

Outro eixo a observar, êste relativo ao setor psicopedagógico, seria o de promover a pesquisa em contacto com a classe, a pesquisa mais no sentido de experimentação ou de método experimental (como é o principal sentido da palavra pesquisa em ciências naturais), que no de observação ou coleta controlada de dados para indução (que é mais o sentido da palavra pesquisa em ciências sociais) (2). Deve-se notar, contudo, que êste objetivo só poderia ser logrado

(1) Liminarmente: um ponto básico de política das instituições é o de recrutamento ou formação do pessoal, no caso, pesquisadores. Mas isso é um assunto que nos afastaria, por um desvio muito largo, de nossos intuitos aqui.

(2) Ainda aqui advertimos que ao frisar a conveniência de promover êsse tipo de pesquisa (que Jayme Abreu chamou "pesquisa em ação" - vd. estudo precedente), não estamos em nada prejudicando a pesquisa psicopedagógica de outros tipos.

Aproveitando o ensejo confessariamos que a DEPE do CRR não tem ainda se desenvolvido bastante no que se refere à sua área de competência. Parece até - esta pelo menos foi a opinião que ouvimos de técnicos que nos visitaram -, que em compensação do fato de ser a DEPE do CRR uma das que menos se confinam no estrito pedagógico, para não dizer pedagogismo, e isto contrastando com alguns centros que dão uma impressão segundo a qual a própria DEPS parece receber funções mais pertinentes à DEPE, parece, dizíamos, que nossa DEPE não se desenvolveu ainda satisfatoriamente na direção pedagógica prática e concreta. Em todo caso podemos registrar alguns trabalhos como o da Professora Isnar de Moura sobre Programas de ensino primário, o deste autor sobre o ensino da Filosofia no curso secundário.

por uma instituição vinculada a uma rede de escolas e outros órgãos educativos.

Isso nos conduziria à questão do estabelecimento de distinções entre os vários tipos de pesquisas e de programas que se poderiam propor aos institutos dessa natureza. Não queremos aludir às classes de pesquisas no plano horizontal, pois que, em nosso estudo precedente chegamos à distinção de três setores em que se distribuiriam. Queremos aludir a um plano vertical em que é possível distinguir pesquisas mais aplicadas (visando a utilização de outras pesquisas e dados conhecimentos) e pesquisas mais fundamentais (visando a criação, a originalidade ou revisão de processos e conhecimentos); ou ainda, o que é também diferente, aludir a um corte em profundidade, digamos, em que é possível distinguir pesquisas mais dirigidas para fins práticos imediatos de ordem administrativa, e pesquisas mais dirigidas para o acompanhamento e o aprofundamento dos conhecimentos dos problemas e fenômenos. Há assim pesquisas que sofrem mais que outras a pressão de objetivos extra-cognoscitivos, como há pesquisas que se ligam mais à presença do tempo, enquanto outras são, por assim dizer, programáveis para qualquer tempo. Como há ainda as que versam sobre aspectos mais básicos e as que versam sobre aspectos ou assuntos mais supra-estruturais. Tudo isso constitui a problemática que se teria que examinar na elaboração de um programa para um instituto de pesquisa, sem é claro, eliminar a parte de elasticidade e sensibilidade às conveniências circunstanciais e aproveitamento de oportunidades, mas sem cair na situação de andamento frouxo e improvisado, somente cabível em fases de implantação ... ou de marasmo e falta de comando.

A idéia é que seria preciso combinar êsses tipos de pesquisas em um programa de faixas e cronogramas paralelos e linhas de conexões e interseções. De qualquer modo, porém, parece-me que haveria que dar alguma ênfase no que se relaciona com uma finalidade prática dos trabalhos e com a ligação a propósitos executivos e de intervenção na realidade, e isso por dois motivos:

primeiro, porque a situação brasileira é uma situação de urgência e até de emergência na postulação de seus problemas, e as instituições justamente estão sendo criadas ao impulso desses desiderata e num clima de propósitos práticos;

segundo, porque o receio de cair no pragmático pode levar-nos a agir como se "pesquisa desligada da praxis" fôsse pesquisa pura ou fundamental, quando, na verdade, não somente o sentido aplicado e prático do estudo e da pesquisa não impede a ascensão para a pesquisa fundamental e pura, como, ao contrário, até certo ponto, as motivações pragmáticas são o caminho normal de gênese

da ciência (3). Com efeito o normal é que o conjunto de proposições que constituem a ciência sejam o depósito decantado de soluções dadas aos problemas, entendendo-se problemas no sentido forte e autêntico que os existencialistas ressaltam por meio de uma tautologia que diz que o problema só existe quando existe para nós e surge em seu estado de problematicidade, isto é, em primeira mão, e não como questão já enfrentada e equacionada por outros. A ciência original se forma, assim, a partir dos problemas em sua original problematicidade. É fruto da capacidade de enfrentá-los. A ciência importada recebe uma soma de noções e resultados: a "competência" que daí resulta - note-se a inversão - sói ser inabilitada e desnorteada diante dos seus próprios problemas (4). Não está fincada e ancorada numa problemática original (ou originária).

E aqui fazemos bruscamente uma transição para focalizar diretamente o nosso Centro Regional retornando à consideração de um programa concreto de atividades para o CRR a que aludimos na frase inicial. Trata-se de fazer convergir os trabalhos do Centro para a sedimentação de elementos que permitam a elaboração de um plano de educação para Pernambuco. Somente um fim prático dêse porte poderá exercer a função de dar unidade às pesquisas, estudos e trabalhos que, de outra forma, tendem a tornar-se dispersos, o que tem acontecido neste e em outros institutos. Isso não exige imprescindivelmente que o Centro se transforme numa agência de planejamento. Pois que o Centro é uma instituição de pes

(3) Tem sido notado esse aspecto de inautenticidade e ornamentalidade da cultura brasileira: os estudos e pesquisas não são feitos a partir de "motivos", digamos assim, mas são "derivados" de um saber acumulado que exige uma transvasação, ou são "provas" que demonstram a posse de um saber, e assim por diante. Efeito, causa ou aspecto disso, por outra parte, é o fato de que o nosso saber não procede, não assenta sobre os problemas de nossa empiria ou nossa praxis, mas se forma pela tomada de posse das teorias que estão à aquisição do mercado do saber. Então nossa teoria não passa pelo caminho de nossa empiria (nosso caso, nos sa experiência), falta-nos facilidade para usar (praxis) as técnicas. Temos muitos sujeitos "competentes" à altura dos melhores centros do mundo, no sentido de pessoas que "têm", como quem possui um depósito, um "saber acumulado". Mas falta-nos pessoas competentes no sentido mais genuíno de pessoas "habilitadas" com um "saber instrumental" para tratar de nossos problemas. Daí ser-nos mais fácil encontrar sujeitos eruditos, atualizados, brilhantes, que sujeitos que "saibam fazer" ou "saibam resolver". Os nossos melhores líderes políticos parecem sofrer sério "handicap" com essa "falta de pessoal competente".

Às vezes também ocorre-nos a impressão de que, no domínio do saber, temos mais coronéis que capitães... e até... que chegamos a coronéis sem passar por capitães. Por outro lado, para cúmulo, há também uma escassez de sargentos...

(4) Note-se contudo que nossa posição em nada diminui a universalidade e a validade do saber. Diferenciamos modalidades de "competência", quanto a um certo timbre ou estilo, mas não modalidades de ciência.

quiza desvinculada - o que de resto não é um bem -, de um órgão político e administrativo, isso significa apenas que as pesquisas e estudos serão empreendidos com o sentido de propiciarem a elaboração de um plano. Mas também não está proibido que, dentro de suas limitações, o Centro se faça um pouco, tanto quanto possível, agência de planejamento (5).

O passo seguinte, que teremos a efetuar, será concretizar as consequências que resultam dessa decisão, esboçar um conjunto de trabalhos escolhidos segundo critérios de viabilidade, pessoal disponível, conclusão em tempo útil, preço, intensidade do interesse prático (em correspondência ao objetivo visado), e outros critérios assim. Na verdade decidindo-se, como necessariamente tem que ser em tais casos, mais por um tato, que mediante índices a-priori, previamente estabelecidos como supostamente aptos a permitir verificar o cabimento da inclusão e o ornamento das tarefas-partes-fases, segundo uma avaliação objetiva (6). Antes, porém - retardando um pouco esse delineamento - talvez não resultem completamente inúteis ou sem alcance algumas considerações tentativas focalizando certos facies de nosso objetivo. Um plano de educação, com efeito, naturalmente é um objetivo diferente de outros e, portanto, tem suas conotações próprias, ao mesmo tempo que se desvincula de outras; tem algumas exigências, mas dispensa outras; e assim por diante.

1. Para começar obviando um ponto mais perfunctório (e a que já aludimos em nota anterior), deixemos reiterada e definitivamente clara a distinção entre "planejamento" - entendendo planejamento como a atividade que gera, controla a

(5) A assunção dessa função e a efetividade do desempenho dependerão das relações públicas que o Centro estabelecer com as entidades capazes de promover o plano, e da persuasão que fôr capaz de desenvolver. Essa, portanto, terá que ser uma das faces e fase do programa.

E aproveito logo esta nota para encaixar uma observação que teria que vir em um lugar qualquer neste texto. Refiro-me à conveniência de "des-confundir" - permitam-me a expressão - coisas que as publicações da UNESCO quase sistematicamente vêm confundindo. Felizmente, contudo, encontro em artigo publicado em uma revista também da UNESCO, ao menos por uma vez, a des-confusão a que me refiro:

"Hay cierta tendencia a confundir la función de planeamiento y sus organismos con los de la función consultiva, cuando en realidad se trata de dos funciones bien diferentes que requieren canales distintos." (R.D.Hochleitner, in Proyecto Principal de Educación, nº 6, abril-junio, 1960, p. 19) Vd. adiante, no texto.

(6) Quero dizer que em tais casos julgo a prudência (entendida no sentido da "phronesis" como "habilidade da opção") mais eficaz que o intuito de proceder segundo um sistema prévio, embora este seja necessário como guia. Mas os fatores concretos de pessoal, tempo, custo, etc., transformam, finalmente, os casos em casos de decisão.

execução, e revê o plano - e "animação" da opinião pública escolar ou "suscitamento" do interesse pela educação da parte de grupos e órgãos que, por um ou outro motivo, tenham aproximação com a escola. Esta última atividade vem até a ser uma atividade pedagógica ou educativa (a discussão da educação e a participação na educação é ela própria um meio de educação). A outra é uma atividade que pertence ao domínio educacional, sem dúvida, mas não educativo. Uma visa conduzir o não especialista a tomar parte na obra da educação. Outra é uma tarefa para técnicos e especialistas. Daqueles a quem se encomenda elaborar um plano espera-se que tenham competência e capacidade de inventar e até de romper as fórmulas vigentes se são convencionais. A tarefa deles é de criar, sugerir, persuadir e propor, e não a de consultar e obter a opinião e as aspirações dominantes. Dos que têm por tarefa aquêles despertar ou suscitar e organizar a opinião, espera-se que imparcialmente, isto é, sem "proposta" ou "plano", incentivem a formação, apresentação e defrontação dos diversos - mesmo frágeis - pontos de vista. São coisas, pois, completamente distintas (não opostas, nem mesmo separadas) e o nosso receio de parecer autocrático, não nos deve levar à confusão entre o planejamento democrático e o traçado de uma mediocre e incolor resultante vetorial da "consulta" à opinião.

Em suma, e mais completamente, eu diria que há que distinguir:

- o plano que compete aos técnicos e deve ser comandado por uma inspiração inovadora e portanto, "ipso facto", não representativa da visão comum;

- a persuasão a ser empreendida para que o plano logre ser aceito em uma espécie de consulta mais ou menos efetiva, conforme os casos;

- a criação ou ampliação de um sistema de auscultação, participação e representação da opinião pública, formando o que poderíamos chamar o "corpo político educacional". (De modo que, longe de ser, êste, o órgão do planejamento, ou uma concomitante dêsse labor, a instauração dêsse movimento-organismo parece-me que poderia - e eu acho que deveria - ser um dos frutos da execução do plano.) (7)

(7) Na base dessa confusão parece-me estar uma falta de diferenciação entre construir na democracia e construir a democracia. Criar e fomentar os órgãos de corpo político educacional é criar o regime e o ambiente em que se dará plena e autenticamente a opção democrática e a decisão pelo povo, em que se farão ouvir as aspirações e as vozes de baixo. Isso é uma tarefa, e é uma tarefa política. É a tarefa de construir a democracia.

Mas não é tarefa de propor uma política ("policy") - no caso uma política educacional - perante êsse ambiente de "consulta" efetiva e submetendo-se à decisão soberana do povo - no caso um "povo educacional" de natureza sui-generis, auscultando os seus desejos e preferências. Esta é também uma tarefa política. (a tarefa de construir na democracia).

2. Na concretização do conjunto de trabalhos a ser empreendido, por outro lado, substancialmente o problema é de escolher "quais" pesquisas e estudos serão feitos ou eventualmente sacrificados. Mas mesmo do ponto de vista do "como" e do modo de conduzir as pesquisas tem-se que fazer algum sacrifício:

"Um conhecimento, diz Renato Jardim Moreira, que sirva para planejar uma política educacional tem certas características que o afastam do que é comumente valorizado como sendo de natureza científica. Não precisa ser exaustivo, mas apenas fornecer os elementos suficientes para o planejamento da ação política. Não precisa ser original quanto à sua matéria. Mais ainda, ao se realizar a pesquisa para obtê-lo, não deve haver preocupação de que ele venha a representar uma contribuição teórica, nem de se empregarem técnicas originais" (Cf. Renato Jardim Moreira - "Pesquisa e Política Educacional", in Pesquisa e Planejamento, CRPE de S. Paulo, v. 3, junho, 1959) (8).

Interpretando "reverenter", percebe-se claramente que o articulista não pretende incluir uma sub-ciência ou o trabalho mal feito. E sim mostrar que há um nível de exigência, um quadrante de questões e uma dialética de elaboração próprios do propósito de projetar um plano de educação (9). Pois, com efeito, cada propósito que se tem impõe certo limite à demanda prévia a fazer, para que seja exequível. Se se pretende atender ao sentido de urgência e praticidade, e, por outro lado, o volume de recursos e pessoas que se pode mobilizar é bastante limitado, não há como (salvo incidir em "perfeccionismo"), não se investir do sentido das limitações. A busca de uma certeza mais crítica ou mais fundamentada sobre a existência, a feição e o grau de determinado fenômeno, de

(8) O articulista ressalva, em seguida, como não fica vetado, contudo, que essas coisas, observado o propósito básico, possam ser ocasionalmente e secundariamente levadas em conta. (Secundariamente, no sentido de tratamento secundário dos dados; ocasionalmente, no sentido de "com ocasião de", no sentido em que a Lógica distingue entre ocasião, causa e condição).

(9) Este e os dois parágrafos seguintes versarão sobre esses três aspectos. Embora não sejam completamente dissociáveis, a cada um deles se tentará fazer responder mais particularmente cada um dos parágrafos. As considerações que ariscamos nos parecem válidas sobretudo se, como tencionamos sugerir (em nosso próximo trabalho: "Diretrizes e Bases para uma política educacional"), em vez de um plano de educação, o que cabe mais propriamente delinear é uma "estratégia da educação". Com efeito, após a década da "mise-en-scène" do planejamento, os economistas e políticos vêm tendendo a substituí-lo pela idéia mais carregada de teor dinâmico, elasticidade e senso do devenir, da "estratégia". Contudo, mesmo um plano de educação nada tem de algo que deve esgotar e abranger toda a problemática, e presumir resultar definitivo, acabado e maciço. Já é bastante que ponha as vigas e construa a estrutura.

uma mensuração mais precisa de uma intensidade, até mesmo de uma re-investigação de aspectos e problemas já investigados, tudo isso é importante em si. Mas nada se faria em tempo útil se quiséssemos pesquisar tudo em todos os aspectos e com exato rigor. Temos que dar preferência, e mesmo contentar-nos, com aqueles aspectos que são mais básicos ou importantes, ou mais viáveis, na perspectiva peculiar imposta pelo desiderato que se quer ter em mira. No caso presente isso parece-me resumir-se na prioridade aos aspectos quantitativos (10) sobre os qualificativos; aos aspectos infra-estruturais sobre os supra-estruturais; aos aspectos que são passíveis de serem determinados em projeção sob forma de linhas de ação e balisas e metas, sobre os aspectos que devem ou podem ser posteriormente detalhados, trazidos a "close up", e que solicitam um esforço contínuo de revisão e adaptação flexível.

3. Com efeito, o conjunto de pesquisas que se requer para a elaboração de

(10) Sobretudo se se restringir o trabalho ao domínio do ensino primário. Como diz Lourenço Filho, entre outros, "no planejamento do ensino primário em país qualquer bastará considerar os efetivos demográficos e suas projeções, criando-se e pondo-se a funcionar o número de escolas necessárias. No ensino médio nenhum critério tão simples pode ser adotado". (Lourenço Filho, relatório sobre "A Educação para o Desenvolvimento", apresentado no Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento promovido pela Federação das Indústrias, 1960, página 31). Os aspectos quantitativos inclusive, a meu ver, podem compeler a buscar mo dos novos de encarar os aspectos qualitativos.

Inserimos aqui duas observações:

A primeira é que, embora nos abalancemos para coisas mais profundas e complexas, talvez o que mais nos falta sejam justamente, em detalhe e relativamente ao caso local concreto, esses dados que Lourenço Filho sugere como coisa de somenos com um "bastará". Se em vez de especulações mais complicadas e eruditas - no fundo mais fáceis, apesar das aparências - nós tivéssemos esses dados concretos, nosso saber seria mais funcional. Por isso parecem-me essenciais os levantamentos (os "simples" levantamentos) dessas quantidades concretas de carencia e existência de escolaridade, e de recursos financeiros possíveis relativamente à educação em Pernambuco. O eixo está aí na obtenção e manipulação dessas quantias concretas.

A segunda é que há duas maneiras, digamos, de limitar o trabalho de construção de um plano de educação. Uma, limita-o segundo estraços horizontais: o plano será só para o ensino primário, ou só até o nível ginásial, etc. A outra limita-o segundo lanços e cortes de profundidade: o plano é pensado de uma maneira integral e completamente articulado, sem limitação ao nível primário, mas as sondagens, como o nome indica, seriam um certo número mais ou menos reduzido (em função das indagações sentidas como necessitadas) de incisões, análises e penetrações, destacando algumas secções e atingindo níveis variáveis, etc.

Pode-se também pensar numa limitação segundo planos verticais: por exemplo, tratar somente de currículo, ou somente de certo ramo, etc; mas isso parece claramente menos preferível.

Pelo que ficou dito percebe-se que minha preferência é pelo segundo modelo.

um plano de educação não esgota o horizonte das pesquisas (não digamos possíveis, o que seria óbvio, mas necessárias e até urgentes). Nesse sentido é que falávamos acima de faixas distintas e não sincrônicas de programa. Há pesquisas que, com relativa indiferença, podem ser feitas antes, durante ou depois, da elaboração do plano (11). Haverá outras que deveriam ter sido feitas antes, mas, em sua falta, tem-se que passar por cima delas. Há estudos necessários a um mais exato conhecimento da situação a fim de avaliá-la ou apreciá-la ("appraisal") mais justamente, mas que são dispensáveis quando se tem em mira a intervenção transformante. Há re-pesquisas ou novos exames de aspectos tidos como sabidos, que seria desejável ver feitos, mas que não são para esperar que se façam (12). E, sobretudo - e isto é mais importante -, há que ressaltar que um conjunto de trabalhos dessa ordem não visa, de modo nenhum, precluir a realização de outros estudos e pesquisas: ao contrário, após uma planificação da educação, abre-se margem para, de um modo mais eficaz, metódico, rendoso, incentivar-se um programa constante e articulado de pesquisas para verificação, mensuração, compreensão do sistema escolar e educacional. Enquanto que, inversamente, numa situação mais ou menos caótica, nem sequer convém (tem proveito) promover certas investigações, nem elas se fazem articuladamente. Entre outras coisas, um plano de educação programará o setor de pesquisas do "novo" sistema educacional. Isso precisa ficar claro por causa daqueles que não percebem bem a diferença entre objetivos diversos, comandados por exigências diversas, e insistem por um certo idealismo (no

(11) Assim, por exemplo, uma pesquisa didática sobre o ensino de tal matéria em tal série de um currículo, ou a pesquisa sobre a sociedade da sala de aula, etc.

(12) Tomemos uma pesquisa como esta que vem empreendendo o CR de Minas Gerais sobre a educação brasileira como se manifesta nos romances do século XIX. Que vinculação pode ter uma pesquisa, sem fim prático como essa, com um plano de educação?

Suponhamos, também, que uma série de pesquisas desse tipo, cujo interesse humanístico é inegável, a longo termo venha a permitir uma revisão no domínio da História da Educação Brasileira. Ora, é certo que um conhecimento da história da educação brasileira importa para a elaboração de um plano de educação. Mas quem iria ao ponto de programar uma tentativa aprofundada de verificação dos conceitos atualmente dominantes sobre a história da educação brasileira, em vez de simplesmente valer-se do estado atual dos conhecimentos?

O que quero dizer, com esse caso um tanto extremo, é que não é possível querer partir para um exame de tudo até à segurança, em vez de contentar-se com o estado atual da questão, tal como ela é conhecida e divulgada entre pessoas competentes. Isso, sobretudo à proporção que marchamos para os campos e setores marginais ao núcleo imediato de nossas questões, à medida que progredimos para esferas cuja influência sobre o nosso tema é mais indireta, e cujo conhecimento pertence mais a outros especialistas a quem, modestamente, podemos solicitar uma informação sobre os elementos a serem tomados em consideração por nós.

sentido pejorativo em que essa palavra significa certa flutuação) na inclusão do máximo de aspectos, e na recomendação de um tratamento exaustivo desses aspectos, como se somente esgotando o campo, se fundamentasse um plano bem feito. Eu classificaria esse erro (que se apresenta sob as aparências irrepreensíveis da postulação do "bem feito" e do "como devia ser", mas é apenas uma deficiência de trem de aterrisagem), eu chamaria miopia do exequível, ou "dis-pragmato-psia", diferenciando-o do perfeccionismo (que êle envolve, parcialmente) como também de outro equívoco que eu chamaria de "pesquisismo" (13), o qual poderia ter alguma relação com o nosso tópico seguinte, quanto a esse aspecto que, sendo um excesso, como diria Aristóteles, da virtude da pesquisa, funcionaria como uma resistência à dimensão inventiva e aos ingredientes de motivações teleológicas que também influem para o plano.

4. De fato, observemos que um "plano de educação" é, em última análise, uma "obra", um objeto de "criação": obedece, portanto, à dialética da invenção poética em que um certo núcleo indefinido ("esquema dinâmico" de Bergson) gradativamente se corporifica e se realiza mediante ensaios, tentativas, bosquejos e esboços. Tratando-se, porém, de uma criação pertencente ao campo da arte política, em sentido amplo, essa dialética de invenção se complica com a necessidade de informação que dê o conhecimento da realidade a ser trabalhada. De modo que há uma luta e um processo de provocação entre os esquemas dinâmicos e este conhecimento da situação no qual se vai forjando a co-adaptação mútua (14). A linha própria da pesquisa como tal conduz, apenas ao conhecimento dos dados e à audiência, em pé de igualdade, às diversas opiniões e orientações que possam se fazer

(13) O "perfeccionismo" o "dispragmatopsismo" - perdõem-me essa palavra ultra-rebarbativa -, e o "pesquisismo" (a que me referi no artigo anterior como a uma faceta do cientificismo: vd. nota 5) envolvem, assim, certa gradação e implicação parcial. O pesquisismo parece-me ser a atitude ou disposição para cultivar a pesquisa pela pesquisa a partir de um vácuo de pré-noções e intuições, e sem uma configuração ou estrutura ("gestalt") de interrogações. Parece-me representar uma transposição da exigência deontológica de neutralidade diante dos dados e docilidade ao objeto, exigência essa, que se refere à execução das investigações e impõe a neutralização dos prejuízos, para o plano da programação das pesquisas e da utilização dos conhecimentos e opiniões antes formados e adquiridos. Ou melhor: será talvez uma distorção pela qual essa exigência de neutralidade metodológica se realiza e se incarna na própria estrutura mental do cientificista, tomando a forma de um vácuo de posições e idéias retoras ou carência de motivações funcionais e de uma ablação dos ingredientes meta-científicos. O cientificista tem, então, o olhar vazio e parado.

(14) Essa dialética não deixa de ter, aliás, uma certa analogia com o processo do trabalho científico em que há uma interação entre as hipóteses e as constatações empíricas. As idéias sem as verificações e sem a busca prévia dos dados conduzem às teorias gratuitas. As pesquisas não fundadas por hipóteses e intuições conduzem ao acúmulo dos pequenos fatos sem sentido e ao mito dos números.

ouvir. De si mesma, portanto, não leva a nenhum plano, mas propicia o aparecimento de um. A linha própria de imaginação criadora como tal pode conduzir às medidas ilusórias e inadequadas. De si mesma propõe uma determinada idéia (que pretende impor-se em disputa com outras), mas carece de base e de segurança. É na interseção das duas que está ao mesmo tempo a área de alguns atritos (15) e o lugar do casamento feliz. Se ela pisa no terreno firme a invenção se torna eficaz. Suscitada e canalizada por uma imaginação criadora a informação se torna força de ação.

Por outro lado há também que levar em conta a contribuição e a interferência das motivações teleológicas, das convicções filosóficas e ideológicas (ideários religiosos, políticas e pedagógicas), das tendências e propósitos de grupos e pessoas. São os ingredientes que constituem os elementos chamados "subjetivos" que entram na gestação de uma obra dessas (16). Tais propósitos e desideratos tendenciais - para não dizer tendenciosos, dada a conotação prejudicial desta palavra - acionados por pressupostos e filiações ideológicas são na verdade inescusáveis numa empresa destas. Em tais casos, de fato, o propósito de pesquisa está contaminado pelo propósito de ação, porque na realidade concreta, o que ocorre é que os pesquisadores, os grupos e os órgãos de pesquisadores têm suas inclinações mais ou menos tácitas ou expressas.

Após essas considerações restaria delinear concretamente o programa de trabalhos. Decepcionando, porém, o leitor, adianto não pretender chegar até lá,

(15) A situação mais simples e mais clara seria aquela em que uma equipe ou órgão de ação solicitaria a uma equipe ou órgão de estudo as informações de que estimaria necessitar (sendo de prever que tenderia a subestimar sua precisão). Este último executaria as pesquisas "sob encomenda" (sendo de prever que tenderia a tentar fazer aceitar um volume de oferta muito maior que a demanda). A primeira equipe teria suas idéias e seus planos que desejaria apenas alicerçar e lastrear. A segunda sugeriria auscultar as diversas opiniões (numa "consulta" restrita aos técnicos) e a esperar que as idéias brotassem "dos" resultados mesmos dos exames. Uma quer sugestões rápidas para soluções. Outra quer análises longas antes das conclusões. A partir daí pode-se imaginar a dialética de adaptação e aproximação mútua.

(16) Na situação acima imaginada (nota 15) êsses pressupostos e condicionamentos subjetivos estariam do lado da equipe de ação, cabendo ao órgão da pesquisa a investigação e fornecimento dos dados objetivos.

A situação mista resulta incômoda sob os dois aspectos:

De um lado porque o órgão de pesquisa não tem a aptidão própria para a formulação desses aspectos aqui chamados subjetivos; não é esta sua competência ou atribuição próprias.

De outro lado porque fica um hiato quanto à concretização e passagem para a execução dos elementos e subsídios coletados para a elaboração do plano.

Daí julgarmos - como dissemos acima -, que não é a melhor a situação de desvinculamento entre um órgão de pesquisa e um órgão de ação.

transformando êste artigo numa exposição de motivos de um projeto. Vamos, portanto, dar apenas algumas linhas gerais e que nos permitirá apressar uma conclusão mais rápida.

O projeto deverá comportar várias etapas (17) e duas componentes básicas: uma série de estudos e uma série de pesquisas.

A série de estudos desempenha várias funções, tais como: sondar e auscultar as sugestões que se estão fazendo ouvir entre as pessoas que procuram soluções para nossos problemas educacionais; obter informes sobre o "estado dos problemas" confiados a cada comissão (18); provocar a formulação e o apontamento de aspectos especiais, e pontos obscuros, face aos quais existe desconhecimento mais intenso e mesmo perplexidade, e que, portanto, deveriam ser integrados à pauta das pesquisas a serem empreendidas, sugerindo-se, inclusive, aspectos, hipóteses e processos metodológicos a considerar, etc.; provocar o interesse e a interação entre pessoas competentes e investidas de parcelas de responsabilidade no campo da educação ("consulta" e relações públicas com os técnicos do nosso meio).

A série de pesquisas começará com o levantamento dos dados quantitativos (19), que já ressaltai considerar como podendo, virtualmente, condicionar o ataque dos problemas qualitativos, que serão objetos de pesquisas para uma segunda etapa. Desde logo, porém, ao lado daqueles levantamentos, incluiremos uma in

(17) A questão das etapas põe-se não somente do ponto de vista da ordem dos tipos de pesquisas (por exemplo: as quantitativas antes das qualitativas) como também em função dos graus do ensino, se aceitarmos a idéia de estender os trabalhos além do nível de educação elementar. A meu ver - insisto - o planejamento tem que ser concebido como integral, embora se possa pôr ênfase, mas não exclusividade, num determinado grau ou nível do ensino. Mas há certos aspectos básicos e estruturais, que não podem ser atacados senão com uma mirada, ao menos panorâmica, para os horizontes mais amplos.

(18) Os estudos ou documentos de subsídios serão elaborados por comissões de peritos segundo um regimento próprio que explicita êsses diversos aspectos.

A idéia que, a meu ver, comanda a promoção dêsses "estudos" é a de que podemos obviar trabalhos e tempo se solicitarmos aos entendidos os subsídios de seus conhecimentos, como peritos no assunto que são, e na medida em que são, sobre aspectos que conhecemos menos, e tendo em consideração que nem sempre teríamos mais proveito se fôssemos investigar "ab initio" e por nossa conta, em vez de compendiar os elementos e informações em disponibilidade em mãos das pessoas que conhecem o estado da questão.

(Vd. no estudo anterior as distinções sugeridas entre "estudos" e "pesquisas".)

(19) Particularmente na perspectiva de uma estratégia o eixo está na aplicação dos recursos às necessidades recenseadas.

investigação sobre os órgãos e fatores que mantêm e administram a educação no Estado, e dos quais dependerá qualquer plano e qualquer política educacional; bem como pesquisas sobre conjuntura sócio-econômica do Estado e sobre as áreas que dentro d'ele se podem distinguir e delimitar (20). Essas parecem ser as pesquisas que se propõem como primeiras e fundamentais, supondo-se que outras serão ulteriormente especificadas e programadas.

Poderíamos classificar as duas últimas pesquisas citadas como pesquisas de base, sendo que o levantamento das necessidades e dos recursos financeiros constituiriam as duas primeiras pesquisas quantitativas (21), enquanto as pesquisas qualitativas versando sobre o aluno, o professor (22), o currículo, a inspeção, etc. serão programadas noutra etapa. Por outro lado convém distinguir pesquisas introdutórias designação que abrange o "Levantamento do Sistema Educacional de Pernambuco" (23), e uma pesquisa sobre a História da Educação em Pernambuco (24), e finalmente pesquisas complementares e especiais como aquela já referida sobre a organização e funcionamento dos órgãos de manutenção e administração do ensino, ou outra focalizando em particular a educação da mulher (25) as relações escola-comunidade, e outras.

A função integradora do plano como meta dos trabalhos do Centro a que me referi acima mereceria talvez uma menção expressa nesse final da introdução. Ela se torna bem manifesta na recomendação de vincular ao programa de estudos e pesquisas, como empresas complementares, um programa de viagens de observações

(20) Os dois últimos trabalhos caberão à DEPS; os outros à DEPE.

Aliás o trabalho de delimitação de áreas sócio-econômicas homogêneas de Pernambuco, já se acha pronta. Foi um bom trabalho do assistente da DEPS, José Geraldo da Costa, que agora irá completá-lo na perspectiva das áreas integradas (A pesquisa sobre áreas homogêneas será publicada em Cadernos Região e Educação CRR, nº 2).

(21) Além de outras como o levantamento dos meios informais de educação que já vem sendo objeto da pesquisa a cargo dos Profs. Levy Cruz e Paulo Rosas.

(22) Citemos aqui a pesquisa do Prof. Paulo Rosas sobre o "Ajustamento Emocional das Professoras Primárias de Pernambuco" já no prelo (Cf. Cadernos Região e Educação, CRR, nº 1).

(23) Esse Levantamento, executado pelos Profs. Itamar Vasconcelos e Antônio Carolino, constitui uma introdução (como "survey") necessária ao conjunto do Projeto. Sua realização evidencia que o CRR já vinha caminhando desde algum tempo em direção ao programa agora encetado. O trabalho aparecerá no número 3 dos Cadernos Região e Educação, em excertos.

(24) Provavelmente não será empreendida por falta de pessoal e outras condições.

(25) O Prof. Paulo Rosas já vem iniciando um trabalho nesse particular.

para os técnicos do CRR, e um programa de depoimentos e debates mediante o convite e a vinda ao Recife de pessoas que têm experiências e sugestões a transmitir e a debater conosco, em tal ou qual domínio específico. Tais programas podem sem dúvida, ser pensados e realizados autônomoamente. Mas ganham em unidade e integração se são relacionados entre si e com os outros trabalhos. Ao mesmo tempo também o programa de palestras e conferências do Centro ganha possibilidade de maior articulação e motivação ao ser aproximado daquele projeto-eixo.

Tais são as linhas mestras do programa de trabalho para o qual vimos marchando no CRR, e já agora se acha em início de execução, e ao qual esta introdução quis antepor algumas considerações prévias.

B I B L I O G R A F I A

- Abreu, Jayme, 1956. "Pesquisa e Planejamento em Educação!" Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos XXVI (63): 99-122, julho-setembro.
- , 1958. "Filosofias da Educação e Pesquisa Educacional". Educação e Ciências Sociais, Ano III, 3 (7): 71-97, abril.
- Bauzer, Riva, 1956. "Pesquisa em Educação". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos XXVI (63), 257-262, julho-setembro. Originalmente publicado no Boletim de CBAI, Rio Janeiro.
- Beisiegel, Celso de Rui, 1960. "Aproveitamento de Estatísticas Educacionais em Pesquisas". Pesquisa e Planejamento, Ano IV, 4: 27-35, junho.
- Cornell, Francis G., 1956. "Pesquisa e Ciência na Educação". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos XXVI (63): 91-98, julho-setembro.
- Eggan, Fred, 1959. "A Antropologia Social e o Sistema Educacional". Educação e Ciências Sociais Ano IV, 4 (10): 109-122, abril.
- Fernandes, Florestan, 1959. "A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança social provocada". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, XXXII (75): 27-78, julho-setembro.
- Hylla, Erich, 1956. "A Natureza e as Funções da Pesquisa Educacional". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos XXVI (63): julho-setembro.
- Jabine, Thomas B., 1958. "O Uso da Amostragem Probabilística nas Pesquisas Sociais". Educação e Ciências Sociais Ano III, 3 (9): 83-118, dezembro.
- Johnson, D. Galle, 1959. "A Economia e o Sistema Educacional". Educação e Ciências Sociais Ano IV, 4 (10): 123-133, abril.
- Kimball, Solon, 1958. "Problemas e Pesquisas Educacionais". Educação e Ciências Sociais Ano III, 3 (9): 65-81, dezembro.

- Maciel, Carlos Frederico, 1959. "Economia Educacional". Boletim Mensal do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife III (2): 1-4, dezembro.
- Morris, Ben. S., 1956 "A Pesquisa Educacional na Inglaterra e no País de Gales". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos XXVI (63): 32-53, julho-setembro.
- Moreira, J. Roberto, 1954 "O Valor da Ciência e os Estudos Educacionais". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos XXI (53): 21-47, janeiro-março.
- Moreira, Renato Jardim, 1959. "Pesquisa e Política Educacional". Pesquisa e Planejamento, Ano III, 3: 35-42, junho.
- Moreira, Renato Jardim, 1959. "A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos XXXIII (76): 50-58, outubro-dezembro.
- Rosenstiel, Annete, 1954. "A Antropologia Educacional: Novo Método de Análise - Cultural". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, XXII (55): 23-34, julho-setembro.
- Teixeira, Anísio, 1957. "Ciência e Arte de Educar". Educação e Ciências Sociais Ano II, 2 (5): 5-22, agosto.
- Thelen, Herbert A. e Cetzels, Jacob W., 1959. "As Ciências Sociais: um Esquema Conceitual para a Educação". Educação e Ciências Sociais Ano IV, 4 (10): 91-108, abril.