

## Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças

### Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização

Magda Soares\*

#### Resumo:

Com base em estudo sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização, no Brasil, são identificadas as continuidades e mudanças na pesquisa em educação no país, da segunda metade do século XX ao início do século XXI. Indicando duas possíveis perspectivas de análise – *externa*, privilegiando as políticas de pesquisa e o papel dos cursos de Pós-Graduação, e *interna*, privilegiando o próprio conteúdo das pesquisas –, o artigo detém-se na segunda perspectiva, caracterizando-a como análise dos *paradigmas* em que elas se enquadram, definidos pela natureza da relação pesquisador-objeto da pesquisa – quadro epistemológico positivista ou interpretativo, e do *foco* posto sobre o objeto – foco na faceta individual, social ou cultural. Conclui-se, com relação aos paradigmas, que as mudanças não se dão por substituição, pois há coexistência de paradigmas ao longo do tempo, ocorrendo, assim, continuidades, embora com predominância de determinado paradigma em cada momento histórico. Com relação ao foco, conclui-se que há evidente mudança ao longo das décadas, pois este vai se deslocando da faceta individual para a faceta social e desta para a faceta cultural.

**Palavras-chave:** Pesquisa educacional. Alfabetização. Alfabetização-Pesquisa.

---

\* Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora e Livre-docente em Educação pela UFMG.

## O tema da exposição

É preciso reconhecer que o tema proposto para este texto<sup>1</sup> seria bastante pretensioso se não se fizesse o recorte do que é que se pretende trazer aqui à reflexão. Assim, apresento inicialmente os critérios que orientam a escolha que faço.

### Recortando o tema: o *lugar* de onde falo

Inicialmente convém esclarecer que falo como pesquisadora que vivencia há mais de quarenta anos a política e as condições de pesquisa em educação no Brasil e, como tal, às vezes beneficiária, outras vezes *vítima* dessas políticas, quer como participante de órgãos de gerenciamento dessa atividade nesse país, quer como usuária; portanto, falo não como especialista em metodologia de pesquisa, o que não sou. Falo ainda do lugar de quem vem tendo como um de seus objetos de investigação exatamente o conteúdo das pesquisas em educação sobre um determinado tema – a alfabetização, o que possibilita analisar, de certa forma de fora e de longe, a questão, tanto quanto um pesquisador é capaz de analisar *de fora e de longe* a sua própria área de pesquisa. Como esta **pesquisa a que me refiro** busca descrever e avaliar o estado do conhecimento sobre a alfabetização, ela permite identificar continuidades e mudanças que, embora relativas a uma área específica, podem ser generalizadas, como hipótese, para outras áreas. Em síntese, são essas duas experiências que me dão a ousadia de abordar um tema tão amplo e até pretensioso como “continuidades e mudanças na pesquisa em educação”, tomando como um “caso exemplar” a pesquisa sobre alfabetização.

### Recortando o tema: o *período* de que falo

Um outro recorte necessário relaciona-se com as expressões “pesquisa em educação no Brasil”, “pesquisa sobre alfabetização”, que tornam muito amplo o campo de análise; faço, portanto, um outro recorte aqui, agora no tempo. Proponho-me a refletir sobre a questão, no Brasil, *a partir dos anos de 1960, ou seja*, a partir da segunda metade do século XX, e justifico: é, de certa forma, nesse momento histórico que começa, de maneira sistemática, a pesquisa em educação no Brasil. Pode-se dizer que começa

com a criação dos cursos de Pós-Graduação, no final dos anos de 1960, pois, antes disso, praticamente não existia. Na verdade, os cursos de Pós-Graduação é que têm sido os grandes geradores de pesquisa no Brasil, nas áreas sociais e humanas – é especificamente a estas áreas que me refiro sempre neste texto. Antes dos anos 60, o que havia de pesquisa na área de educação, nas ciências sociais em geral, eram aquelas feitas para acesso a postos da carreira universitária, sobretudo, ou talvez até exclusivamente, para acesso ao cargo que então se denominava “Professor Catedrático”. Como, para esse acesso, o professor deveria apresentar uma tese, essa era a pesquisa que se produzia no Brasil, antes da criação dos cursos de Pós-Graduação, pelo menos nas áreas sociais e humanas. É preciso lembrar que havia algumas instituições, como os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, ligados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que produziam alguma investigação.

A pesquisa que venho desenvolvendo, já mencionada e de que voltarei a falar adiante, busca identificar o estado do conhecimento, no Brasil, a respeito da alfabetização, tal como é revelado em teses e dissertações, não apenas as produzidas em cursos de Pós-Graduação, mas igualmente em concursos de acesso a níveis da carreira universitária. A primeira delas, identificada no Brasil, sob a forma de tese ou dissertação, é uma tese de cátedra, de 1961, portanto de data anterior à criação dos cursos de Pós-Graduação (que ocorreu em 1968). Convém destacar que essa data, 1961, evidencia como é recente o desenvolvimento de pesquisas em alfabetização e, mais genericamente, em educação (o mesmo se poderia afirmar em relação a outros objetos de pesquisa) – em termos da História em geral, e de uma História da pesquisa, em particular, quarenta anos significam pouco; a pesquisa em educação no Brasil é, pois, uma área ainda em seus primórdios, uma área que foi apenas inaugurada.

Em síntese: é no quadro que acabo de delimitar que vou tentar falar da pesquisa em educação no Brasil, a partir do “caso exemplar” da pesquisa em alfabetização, tomando a segunda metade do século XX, até este princípio do século XXI, falando do lugar de quem tem vivenciado com bastante intensidade essa área.

### **Recortando o tema: o sentido atribuído a *continuidade* e a *mudança***

Convém ainda esclarecer os conceitos de *continuidade* e *mudança* que aqui me proponho utilizar como parâmetros para refletir sobre a pesquisa em alfabetização e, por extensão, em educação, conceitos muito freqüentes em estudos históricos. Em ambos está presente a idéia de *movimento*: por *continuidade* não se entende estabilidade ou estaticidade, mas movimento contínuo, e por *mudança* se entende alteração no rumo do movimento. Ao discutir continuidades e mudanças, portanto, o que pretendo identificar é o *movimento da pesquisa* no período anteriormente delimitado.

### **Perspectivas para a análise do tema**

Há pelo menos duas perspectivas sob as quais poderia ser discutido o tema que este texto busca desenvolver, duas possibilidades de análise: pode-se optar por uma análise *externa* (estando aí incluída a pesquisa em alfabetização, como uma subcategoria) ou pode-se optar por uma análise *interna*, ou seja: as continuidades e mudanças na pesquisa em alfabetização e, mais amplamente, em educação podem ser consideradas *de fora*, externamente à pesquisa, ou *de dentro*, internamente **a ela**. Minha opção, aqui, será por esta segunda alternativa, mas não quero deixar de apontar, ainda que rapidamente, as questões que a primeira alternativa – **uma análise externa** – contemplaria.

### **Análise *externa* de continuidades e mudanças da pesquisa em educação**

Uma análise *externa* das continuidades e mudanças obrigaria a uma reflexão sobre pelo menos dois aspectos fundamentais da questão. Um deles são as políticas de pesquisa em educação considerando o papel das agências promotoras e financiadoras (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundações Estaduais de apoio à pesquisa, entre outras agências) e órgãos do poder público (Ministério de Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais, entre outros). O outro aspecto das continuidades e mudanças que é também

fundamental considerar, em uma análise externa da questão, é a contribuição que para isso vêm dando os cursos de Pós-Graduação.

### As políticas de pesquisa em Educação

Em relação ao primeiro aspecto – **as políticas de pesquisa em educação na perspectiva de uma análise externa** – seria necessário considerar várias facetas da questão. Uma delas é a política de financiamento, tanto de pesquisas quanto de bolsas para professores e alunos, e mesmo de apoio à infra-estrutura dos cursos de Pós-Graduação, política que, ao longo do período aqui considerado, teve, de forma bastante significativa, ora continuidades, ora mudanças, que não cabe analisar aqui, já que, como disse, a opção, nesta exposição, é por uma análise interna da pesquisa em educação. Mas menciono ainda as outras facetas **da questão** que deveriam ser consideradas numa análise externa.

Uma dessas **outras facetas** é a política de incentivo à pesquisa, entendida como as decisões sobre *quem* o recebe; uma análise das continuidades e mudanças nessa política de incentivo, ao longo da segunda metade do século XX até hoje, revela que há uma flutuação: ora privilegiam-se pesquisadores individualmente, ora privilegiam-se grupos de pesquisa, ora ainda tenta-se uma coexistência entre incentivo a pessoas individualmente e incentivo a grupos **de pesquisa**, esta última alternativa trazendo sempre insegurança, porque se espera, ao mesmo tempo, produtividade de cada pesquisador individualmente e **produtividade** de grupos coletivamente.

Ainda uma outra faceta dessas políticas que mereceria análise, do ponto de vista de uma análise externa – uma questão que atualmente vem sendo muito debatida –, seria a relação entre a pesquisa e os pesquisadores, de um lado, e o mundo extra-universidade, de outro lado, ou, em outras palavras, a relação da pesquisa com as demandas sociais. Essa questão é geralmente proposta em termos das relações pesquisa-empresa, as quais têm uma especificidade no caso da educação que quero pelo menos mencionar. Enquanto nas ciências que vêm recebendo a denominação de “duras” a demanda que é feita parte principalmente de empresas de produção tecnológica e/ou industrial, e é sobretudo de pesquisa que possibilite e fundamente desenvolvimento industrial e tecnológico, na educação, e nas ciências sociais, a demanda vem não propriamente de empresas, mas de órgãos públicos, e em geral não se caracteriza como demanda de pesquisa,

mas de intervenções, de ações – é o MEC, são as Secretarias Estaduais e Municipais que propõem convênios, projetos, não de investigação sobre a realidade, mas de transformação da realidade. No caso específico da alfabetização, essa demanda pela transformação da realidade é, nas condições atuais, um grande desafio **a ser enfrentado**: os problemas, nessa área, têm-se revelado tão numerosos e tão graves e as soluções são tão urgentes que os pesquisadores e estudiosos se vêem, por um lado, imperiosamente responsáveis por investigar a natureza e as causas dos problemas, por outro lado, reiteradamente assediados pelas instâncias de administração da educação para que ofereçam logo alternativas, proponham planos, projetos, programas que tragam imediatas soluções. Isso coloca os pesquisadores diante de um impasse: ou a pesquisa é colocada em segundo plano, em benefício de uma resposta a essas demandas, que são, é preciso reconhecer, legítimas, mas levam ao risco de a pesquisa ser substituída pela prestação de serviços, ou recusa-se a demanda, para não abdicar dela, com um outro risco, o de negar contribuição para a solução dos problemas que a educação enfrenta neste país. Alternativas para este impasse poderiam ser aqui discutidas, mas já me detive mais que o pretendido na questão das políticas **de pesquisa**, um dos aspectos que uma análise externa deveria considerar. O outro, como mencionei, é a contribuição dos cursos de Pós-Graduação para tal fim.

#### A contribuição dos cursos de Pós-Graduação

Um segundo aspecto que poderia levar a uma reflexão sobre continuidades e mudanças da pesquisa em educação, sob a perspectiva de uma análise *externa*, é o papel dos cursos de Pós-Graduação nesse movimento. Como foi dito, eles são a principal fonte geradora de pesquisa na área da educação. Seus alunos e professores são, de certa forma, “obrigados” a fazer pesquisa: os alunos têm de produzir uma dissertação, uma tese, e os professores, para que se mantenham nos quadros docentes de Pós-Graduação, devem desenvolver pesquisas. Ao lado dos benefícios que essa vinculação **entre Pós-Graduação e pesquisa** traz, há algumas limitações. Uma delas é a dificuldade de assegurar ao pesquisador ou ao grupo de pesquisa, uma investigação contínua e articulada de determinado tema, dada a diversidade das temáticas trazidas pelos alunos. A educação é uma área em que, ao contrário de outras, não se tem a tradição de inserir o aluno candidato a um curso de Pós-Graduação na pesquisa do orientador

ou de um outro grupo; só recentemente é que os cursos começam a direcionar a demanda, selecionando alunos por linhas ou grupos de pesquisa ou mesmo por orientadores.

Uma outra limitação são as condições de produção nos cursos de Pós-Graduação; estes não são instâncias de pesquisa apenas, são instâncias também de docência e, eventualmente, de administração. Isto traz à tona a complexa questão das relações ensino/pesquisa, uma questão controvertida: todo professor *deve* ou *pode* ser pesquisador? Ou o pesquisador é aquele que tem certas características e uma vocação para a investigação? A pergunta contrária é: será que todo pesquisador *deve*, *pode* ser professor? Há numerosos exemplos de bons pesquisadores que são maus professores e de ótimos professores que não têm aptidão ou inclinação para tal atividade, o que comprova que a questão da relação pesquisa/docência é uma relação polêmica. Porém, a opção, nesta exposição, é por propor uma análise *interna das continuidades e mudanças na pesquisa em educação*, tomando, como “caso exemplar”, a alfabetização.

### **Análise *interna* das continuidades e mudanças na pesquisa em educação – a alfabetização, um “caso exemplar”**

Por análise interna estou entendendo uma análise que se volte para o conteúdo das pesquisas produzidas na área. Para fundamentar a reflexão **sob essa perspectiva de análise**, vou tomar a pesquisa sobre o estado do conhecimento em alfabetização no Brasil, que vem sendo desenvolvida, há duas décadas, no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (SOARES; MACIEL, 2000). Esta atividade, iniciada em meados dos anos 80, nunca chega a um fim, porque seu objetivo é acompanhar a construção do conhecimento sobre alfabetização ao longo do tempo, tomando como fonte dissertações e teses produzidas nos cursos de Pós-Graduação do país, buscando manter a identificação e a análise do estado do conhecimento sempre atualizadas. Na verdade, trata-se de uma *pesquisa sobre pesquisas*: uma *metapesquisa* ou, considerando que ela busca articular os resultados de diferentes trabalhos, uma *pesquisa integrativa*. Embora as fontes sejam apenas dissertações e teses, não sendo consideradas, portanto, aquelas desenvolvidas em outras circunstâncias e com outros objetivos, essa metapesquisa pode ser considerada um estudo representativo da pesquisa

em alfabetização, na medida em que são dissertações e teses que constituem o que se faz em pesquisa em educação neste país.

Identificam-se os *temas* que são privilegiados na pesquisa sobre alfabetização, os *referenciais teóricos* que as informam, os *ideários pedagógicos* a que elas se vinculam, e ainda o *gênero* da dissertação ou tese que – o que pode surpreender – nem sempre é o relatório, pois há casos de teses e de dissertações que são relatos de experiência, e há ainda casos das que são ensaios; felizmente, as teses e dissertações que se caracterizam como do gênero *pesquisa* são as mais numerosas. É na leitura e análise de todas as teses e dissertações sobre alfabetização produzidas neste país de 1961 até 2003 que se baseia a tentativa que aqui faço de identificar continuidades e mudanças na pesquisa em educação.

Devo esclarecer que faço mais um recorte no tema, indicando o que *não* vou considerar na análise dessas continuidades e mudanças. Não vou fazer essa análise tomando como critério a *qualidade* das pesquisas, embora muito se pudesse dizer sobre isso. Esta perspectiva levaria, entre outras, à questão da sua coerência (ou incoerência) teórica; à questão das consistências e inconsistências metodológicas; à questão da adequação ou inadequação dos recortes temáticos que são feitos. Não se pode negar que uma análise de continuidades e mudanças **na pesquisa em educação** tomando como critério a qualidade dessa pesquisa seria, sem dúvida, pertinente numa análise interna. Mas opta-se aqui por uma análise em um nível mais genérico, para torná-la mais abrangente, de modo que o estudo de um *caso* – considerando um *caso* aquela sobre um tema específico, a alfabetização – possa contribuir para esclarecer outros *casos*, isto é, a pesquisa em educação em geral, sejam quais forem os temas. Assim, tomo como diretriz para tentar identificar o movimento de mudanças e continuidades dois fatores, que vou denominar, um pouco arbitrariamente, *paradigmas* e *focos*. As perguntas para as quais busco respostas nesta exposição são: qual é o movimento de continuidades e mudanças na pesquisa em educação em termos de *paradigmas*? E qual é ele em termos dos *focos* da pesquisa?

### Mudanças e continuidades de paradigmas

Reconheço, de início, que é perigoso o uso da palavra *paradigma*, palavra já bastante gasta e, **não raro**, freqüentemente mal compreendida e



polissêmica, sujeita a várias e diferentes conceituações. Prevíno que vou usar o termo sem me deter em considerações mais aprofundadas, embora reconhecendo que é um conceito que mereceria aprofundamento, porque é fundamental para quem trabalha com pesquisa. Como o que quero destacar são as mudanças e continuidades de paradigma ao longo da história da pesquisa em educação, vou me limitar a esclarecer o que estou aqui chamando de *mudança* e de *continuidade* de paradigma.

Quando se analisa a pesquisa em alfabetização, nas dissertações e teses – e me atrevo a ampliar, com base em minha experiência com outros temas, como orientadora e como participante de bancas de teses e dissertações durante quase quatro décadas – identifica-se um movimento de mudança entre dois paradigmas básicos, dois modos fundamentais e opostos de o pesquisador se posicionar, em sua relação com o objeto de pesquisa: de um lado, uma relação do pesquisador com seu objeto de investigação determinada por uma convicção de que a realidade é objetivamente apreensível; de outro lado, e ao contrário, uma relação determinada pela convicção de que é impossível a apreensão objetiva da realidade. São duas posturas que se opõem; uma parte do princípio de que a realidade é externa ao pesquisador, que pode, de forma neutra e objetiva, identificá-la e analisá-la; outra parte do princípio oposto de que não há uma realidade independente do sujeito e objetivamente apreensível; considera que a realidade é conformada e, de certa forma, construída pela ação do pesquisador. Simplificando talvez excessivamente, a primeira postura configura um quadro epistemológico *positivista*; a segunda, um quadro epistemológico *interpretativo*<sup>2</sup>. É preciso ficar claro, porque é freqüente que assim se pense, que não se trata de mudança de um quadro quantitativo para um qualitativo. Não se pode identificar pesquisa no quadro positivista com quantitativa e identificar, no quadro interpretativo, com pesquisa qualitativa; embora se deva reconhecer que predomina, no primeiro quadro, a avaliação quantitativa dos fenômenos e, no segundo, a avaliação qualitativa, não é impossível que, num quadro positivista, usem-se procedimentos qualitativos e, num quadro interpretativo, usem-se procedimentos quantitativos. Ainda é preciso ficar claro, porque é **também** freqüente que assim se pense, que não se trata, de um lado, de pesquisa experimental, no quadro positivista e, de outro lado, de pesquisa com uma abordagem etnográfica, no quadro interpretativo; naquela podem estar presentes procedimentos de avaliação qualitativa, como nesta podem ser

incluídos procedimentos experimentais. A diferença fundamental não está entre quantitativo e qualitativo, entre experimental e etnográfico – não está em procedimentos e métodos de investigação; a diferença fundamental está na natureza da relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa.

O quadro positivista – o princípio de que é possível apreender objetivamente um fenômeno, que o objeto do conhecimento pode ser separado do sujeito que busca conhecer, que a realidade, seja ela física, seja ela humana, seja ela social, é, em sua natureza, em sua estrutura, apreensível e passível de ser objetivamente descrita e analisada – predomina nas investigações que são objeto das teses e dissertações sobre alfabetização produzidas nos anos 60 e 70 e, pode-se afirmar, predomina igualmente naquelas sobre temas educacionais. Dessa doutrina fundamentada na racionalidade de uma investigação capaz de apreender com objetividade e precisão a experiência humana, sendo o pesquisador um *instrumento* de apreensão da realidade que *está lá*, exterior a ele e independente dele, passou-se, a partir dos anos 80, a uma epistemologia interpretativa em que se concebe o conhecimento como sendo construído pela capacidade de o pesquisador produzir significado para os fenômenos, para as conexões entre eles, para as conexões entre eles e a situação (as circunstâncias imediatas), entre eles e o contexto (as condições sócio-histórico-culturais), sendo o pesquisador um *produtor* da realidade, que só existe *para alguém*.

Um exemplo pessoal de minha trajetória nessa atividade tornará mais clara a diferença entre os dois paradigmas. O procedimento da observação sempre foi usado em pesquisas na educação, tanto num quanto noutro paradigma. Nos anos 1960 e 1970, quando predominava o paradigma positivista, iniciante que eu era como pesquisadora, recebia da pessoa que coordenava a pesquisa que então desenvolvíamos a recomendação de que, para fazer observação da sala de aula, eu deveria me colocar nela como se fosse “um móvel” – a metáfora era essa, um *móvel*, quer dizer, eu não deveria dar sinal de minha presença, deveria ficar num canto, evitando qualquer movimento, calada, sem produzir o menor ruído, procurando não ser percebida; e usava uma ficha em que ia assinalando o que ocorria: o professor olhou para tal aluno tantas vezes, não olhou para tal outro, fez isto, fez aquilo. Assinalava com cruzinhas ou com números aspectos já registrados na ficha, que descreviam fenômenos que, por antecipação, previa-se que certamente estariam ocorrendo na sala

de aula, e minha função era identificar e registrar objetivamente esses fenômenos. A partir dos anos 1980, esse tipo de observação foi negado, e minhas pesquisas passaram a ser feitas com a observação chamada, ao contrário, *participante*, não mais procurando ser um “móvel”, mas tornando-me parte integrante da sala de aula, conversando com alunos e professores, perguntando, misturando-me com os alunos, agindo ao lado do professor, na convicção de que nessa interação é que a realidade se revelava. Percebe-se, nessa comparação, que a mudança não é uma mudança de procedimento, pois este é o mesmo, sempre a observação; a mudança está na concepção da relação do pesquisador com o objeto que deseja apreender e investigar. A mudança paradigmática é, assim, de uma doutrina fundada na racionalidade do método, capaz de apreender com objetividade e com precisão a experiência humana, o pesquisador visto como um “móvel”, para reutilizar a metáfora, como um instrumento de apreensão de uma realidade que *está lá*, que preexiste a seu confronto com ela, para uma epistemologia interpretativa, em que o conhecimento é considerado como construído pela capacidade de o investigador produzir significado para os fenômenos e, neste caso, ele não é um “móvel”, um instrumento, mas é produtor da realidade; de certa forma ele produz o fenômeno, ao produzir o significado dele. As condições que, num paradigma positivista, devem ser controladas – entre elas, a própria presença do pesquisador na sala de aula – passam a ser, num paradigma interpretativo, inerentes ao próprio objeto, são parte integrante da realidade investigada.

Pode-se fazer aqui um paralelo com o que ocorre com concepções de linguagem. Numa concepção de língua como comunicação, como instrumento de comunicação, afirma-se que, para que a “mensagem” seja apreendida com precisão pelo “destinatário”, é preciso controlar os “ruídos”, os fatores que podem interferir na comunicação; controlar, por exemplo, a atitude negativa que a pessoa tem com relação a seu interlocutor, a diferença de posição na hierarquia social entre interlocutores, fatores que podem “contaminar” a comunicação. Já numa concepção de língua como discurso, no quadro da teoria da enunciação, esses fatores são constituintes da interação, são inerentes a ela. Assim é igualmente na pesquisa: aquilo que se busca controlar num paradigma positivista é, num paradigma interpretativo, parte constituinte do próprio fenômeno investigado; se for controlado, isolado, altera-se o fenômeno, este já se torna outro.

Feita essa reflexão sobre mudanças de paradigmas, cabe agora refletir sobre as continuidades. Quando situei os dois paradigmas – positivista e interpretativo – no tempo, quis apenas mencionar predominâncias: o primeiro predominante nos anos 1960, 1970, o segundo nos anos 1980, 1990; na verdade, esses paradigmas não mudam por alternância ao longo do tempo – abandona-se um, adota-se outro – mas, ao contrário, eles coexistem, convivem, em cada momento, apenas com predominância de um ou outro.

Assim, a mudança de paradigma não se dá por substituição. Segundo Kuhn (1975), no conhecido livro *A estrutura das revoluções científicas*, a ciência progride por rupturas de paradigmas: contrariando o senso comum de que a ciência avança por acumulação progressiva de conhecimentos, ela o faz por rupturas, cortes, mudanças radicais. Mas Kuhn (1975) deixa **igualmente** claro, e isso se comprova na pesquisa em educação, que essas mudanças, rupturas de paradigmas, não ocorrem de forma sucessiva, por substituição de um paradigma por outro. O que se verifica são superposições e especialmente coexistência: diferentes e opostos paradigmas coexistem num mesmo momento histórico – há continuidade.

O que os estudos sobre o estado do conhecimento em alfabetização têm mostrado, e acredito que se possa estender essa característica para a pesquisa em educação, em geral, é que não há mudança de paradigma no campo como um todo. Não se pode dizer que nos anos 1960, 1970, o único paradigma era o positivista e que, a partir dos anos 1980, o único paradigma é o interpretativo; não há, não houve uma substituição total de um paradigma por outro, os dois vêm coexistindo ao longo das décadas. Há mudanças, sim, mas localizadas, tanto no tempo quanto no espaço, isto é, há mudanças que ocorrem em determinados cursos de Pós-Graduação, há mudanças que ocorrem em determinadas linhas de investigação, há mudanças que ocorrem na trajetória de determinados pesquisadores – e ocorrem ora no mesmo momento, ora em momentos diferentes. Há, pois, uma coexistência dos dois paradigmas, às vezes o enfraquecimento de um e o fortalecimento de outro, mas sempre coexistência.

Alguns dados sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização, ao longo das décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990, permitem apresentar exemplos que comprovem essa coexistência de paradigmas.

Um primeiro exemplo: os dados evidenciam a coexistência dos dois paradigmas no mesmo período – anos 1980 – em dois cursos de

Pós-Graduação muito produtivos na referida temática, ambos com a mesma área de concentração – Psicologia da Educação. O referencial teórico hegemônico, nessa década, era, em um deles, a psicologia associacionista ou behaviorista; no outro, a psicologia genética, construtivista; portanto, o primeiro se caracterizava por um paradigma positivista, o segundo por um paradigma interpretativo. No primeiro, os relatos nas dissertações e teses optam por uma metodologia predominantemente experimental e quantitativa; no segundo, a opção é por uma abordagem etnográfica e uma análise qualitativa. Os títulos dessas dissertações e teses desses dois cursos, nesse período **dos anos 1980**, evidenciam a diferença de paradigma: num dos cursos são freqüentes as palavras *variáveis, dificuldades de aprendizagem, prontidão, testes, remediação, atraso no desenvolvimento, treinamento*, entre outras, palavras representativas do paradigma positivista; no outro curso, são freqüentes nos títulos das dissertações e teses as palavras *processo, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem significativa, representação, concepção*, entre outras, palavras representativas do paradigma interpretativo. Fica claro que são formações discursivas – no sentido que Foucault (1987) atribui a essa expressão – diferentes, que coexistem num mesmo momento histórico, em cursos trabalhando com a mesma temática e igualmente produtivos nesta temática.

Um outro exemplo de continuidade, talvez mais interessante, é que a análise dos referenciais teóricos de teses e dissertações sobre alfabetização num mesmo programa de Pós-Graduação evidencia a coexistência dos dois paradigmas: em linhas de investigação diferentes, ou em orientadores diferentes.

Ainda um outro exemplo, este lamentável, é a coexistência dos dois paradigmas num mesmo trabalho, na mesma dissertação, na mesma tese, o que tem sido detectado com certa freqüência nas dissertações e teses de que falamos, evidenciando a “desorientação” do aluno (a palavra “desorientação” tem aqui o propósito de criar uma ambigüidade de sentido que o leitor perceberá). Essa coexistência de paradigmas contraditórios em dissertações e teses obrigou a criar, na categoria “referencial teórico” da pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização, a subcategoria “ecletismo” para classificar este tipo de trabalho.

Atualmente, embora coexistam os dois paradigmas, tem predominado nitidamente o paradigma interpretativo, com alguma

persistência do paradigma positivista, mais em orientadores que em cursos ou em linhas de pesquisa.

Convém uma rápida reflexão sobre as causas e as conseqüências dessa hegemonia atual do paradigma interpretativo. Possíveis causas são: a chegada – tardia, já que formulada originalmente há várias décadas por Bakhtin (1979) – da Teoria da Enunciação na área da educação; a introdução da Análise do Discurso como instrumento de interpretação dos processos de coleta de dados e dos próprios dados, trazendo a concepção de que toda investigação é uma situação discursiva, é uma interação pesquisador/objeto pesquisado, pesquisador/sujeito pesquisado, em que o conhecimento é construído nessa e por essa interação. Quanto às conseqüências da hegemonia atual do paradigma interpretativo, algumas mais significativas para a pesquisa de que estamos tratando e para sua apresentação em dissertações e teses devem ser mencionadas.

Uma conseqüência é que, enquanto nos relatos desenvolvidos no quadro positivista, o pesquisador “esconde” os bastidores **da pesquisa**, as dificuldades encontradas, os obstáculos, as mudanças de rumo a que foi obrigado, apresentando uma descrição “asséptica” da investigação, nos relatos de pesquisas desenvolvidas no quadro interpretativo o pesquisador se vê de certa forma obrigado a contar a trajetória da pesquisa e dele mesmo, a revelar os bastidores, enfim, a apresentar as condições de produção da investigação, já que elas são consideradas como constituintes do fenômeno investigado.

Outra conseqüência da predominância atual do paradigma interpretativo é uma nítida preferência por estudos de caso; no limite, por estudos de casos singulares, de “indícios”. O chamado *paradigma indiciário* surge no quadro do paradigma que estou chamando de interpretativo e se fundamenta no pressuposto de que *indícios* podem permitir ao pesquisador construir significado para fenômenos que investiga; é significativo que o historiador Ginzburg (1990), que propôs para a História esse paradigma indiciário, de que se apropriaram a Linguística e a Educação, tenha escolhido como epígrafe do livro em que faz essa proposta, *Mitos, Emblemas e Sinais*, uma citação de Warburg: “Deus está no particular.” Ou seja: no particular se encontra Deus, no indício se encontra o significado que buscamos para os fenômenos que nos intrigam.

Ainda uma outra conseqüência da atual hegemonia do paradigma interpretativo é que ele tem permitido a mudança no *gênero* “relatório de

pesquisa”; logo, uma mudança no gênero “dissertação”, “tese”. No paradigma positivista, o relatório deve obedecer a um modelo que constitui um gênero específico: o texto deve apresentar o problema, o quadro teórico, as hipóteses (uma palavra que foi praticamente abandonada pelo paradigma interpretativo), os procedimentos, os resultados, a discussão dos resultados e finalmente as conclusões. Do ponto de vista lingüístico, o pesquisador deve expressar-se de forma impessoal: evitar a primeira pessoa do singular e optar pela voz passiva, pelo sujeito indeterminado, pelo sujeito plural – *chegou-se ao seguinte resultado... são apresentados os dados... nós concluímos que...*, para dar alguns exemplos.

Já no paradigma interpretativo, não há esquema prévio para apresentação da pesquisa, a teoria vem mesclada com a análise dos dados, a linguagem freqüentemente é pessoal, sem restrições ao uso da primeira pessoa do singular, às vezes é até mesmo literária. Para deixar claras essas diferenças de estilo, comparem-se estes dois parágrafos de duas teses de doutorado, praticamente do mesmo ano – uma é de 1988, a outra é de 1989, sobre aproximadamente a mesma temática: uma análise da aquisição da leitura e da escrita por crianças.

Observe-se o seguinte parágrafo de uma das teses, esta desenvolvida no paradigma interpretativo:

Como acontece no teatro, faz-se importante entender que o cenário só adquire cores e vozes quando se focalizam as personagens, analisam-se suas falas, interpretam-se os seus gestos; quando a matriz de suas representações é buscada no texto e nos papéis que as criaram, e que vão sendo por elas recriadas. DIETZSCH (1988)

A pesquisadora lança mão do teatro como uma metáfora para a sala de aula, que se torna *cenário*, em que alunos são *personagens*, em que os comportamentos são *representações*, são *papéis* criados e recriados. O próprio título da tese é significativo: *Um texto, vários autores* – em que texto e autores são também metáforas.

Observe-se agora o seguinte parágrafo de outra tese, defendida na mesma instituição, apenas um ano depois da anterior:

A aplicação foi individual, com exercício prévio para familiarização do sujeito com a prova. A leitura foi feita duas vezes, primeiramente

com limite de tempo (3 segundos por palavra) e, após, sem limite de tempo. Se, na segunda leitura, o sujeito apresentava dificuldades, o avaliador o auxiliava. Este auxílio consistiu em escrever a palavra diante do sujeito, em letra cursiva. TOSCHI (1989)

O aluno, “personagem” no primeiro exemplo, é aqui “sujeito”; o fenômeno investigado é apreendido sob controle, há *aplicação, exercício, prova, limite, avaliador...* Igualmente aqui o título é significativo: *Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita.*

Não se trata de avaliar a qualidade das duas teses, pois ambas trazem uma contribuição importante para a área, são duas boas teses, que ajudam a compreender melhor a alfabetização de crianças na escola. O que se quer aqui destacar é a diferença de quadro referencial e, conseqüentemente, de metodologia: em uma, no quadro interpretativo, a pesquisadora partiu do pressuposto de que apreenderia o fenômeno da aquisição da escrita pelas crianças interagindo com elas, deixando-as livres para produzir, criar, recriar, enquanto na outra, no quadro positivista, a autora partiu do pressuposto de que deveria manter-se neutra, treinando as crianças, garantindo as condições para que elas fizessem aquilo que era preciso fazer para demonstrar como é que estavam adquirindo a leitura e a escrita. A diferença de paradigmas resulta, como se viu, em uma diferença, da mesma forma, do próprio modo de escrever, do estilo, do gênero do texto.

#### Mudanças e continuidades de foco

Como anteriormente dito, dois fatores direcionam, nesta exposição, a análise interna das continuidades e mudanças na pesquisa em educação: *paradigmas*, de que se tratou no tópico anterior, e *focos*, de que se tratará agora. Com relação ao primeiro fator, a pergunta para a qual se buscou resposta foi: qual é o movimento de mudanças e continuidades em termos de *paradigmas*? A pergunta para a qual se buscará resposta agora é: qual é esse movimento **de mudanças e continuidades** em termos dos *focos da pesquisa*?

Recordando, o termo *paradigma* foi usado para designar a relação pesquisador/objeto, pesquisador/sujeito; o termo *foco* é aqui usado para designar a faceta do objeto pesquisado para a qual o pesquisador dirige seu olhar. Este foco vem mudando ao longo do tempo nas pesquisas de



que vimos falando, isto é, vem mudando a faceta do fenômeno educacional escolhida para se direcionar o foco, para se voltar o olhar. Correndo o risco de uma simplificação excessiva, pode-se dizer que o foco **na pesquisa em educação**, foi-se deslocando do individual para o social, do social para o cultural.

Um exemplo de foco no individual pode ser detectado na citação da tese de Toschi (1989), anteriormente apresentada: cada criança era chamada isoladamente para ser testada, era proposta a ela uma tarefa, verificava-se como ela reagia a esta tarefa e chegava-se a uma conclusão sobre aquela criança e seu nível de aprendizagem em relação ao processo de aprender a ler e a escrever. Neste caso, voltando o foco para o individual, o pesquisador investiga competências de cada sujeito, atributos pessoais, na aquisição da língua escrita. Estas pesquisas que, na área da alfabetização, têm como objeto a prontidão para a aprendizagem, o nível de conceitualização da escrita, a consciência fonológica, independentemente do paradigma assumido, põem o foco no individual.

Quando o foco se volta para o social, a faceta privilegiada são as práticas sociais, aqui entendidas como práticas “em situação”, o que significa: práticas nas circunstâncias em que um fenômeno educativo ocorre, no âmbito de uma comunidade comunicativa. Um exemplo com foco no social seria uma investigação que buscasse identificar, no contexto da sala de aula, como as crianças se alfabetizam em suas relações com o objeto de conhecimento que é a língua escrita, em suas relações com seus pares, em suas relações com o professor.

Já quando o foco se volta para o cultural, a faceta privilegiada são as práticas culturais, ou seja, práticas não só “em situação” mas também “em contexto”. Estas são práticas determinadas pelas condições sócio-históricas, que configuram o contexto cultural. No caso da alfabetização, o pesquisador que volte o foco para o cultural subordinará o individual e o social às condições culturais das crianças, considerando a classe ou camada social a que pertençam, o maior ou menor contato com a língua escrita que lhes é proporcionado no meio familiar e na comunidade a que pertencem, e outros aspectos relativos ao contexto cultural das crianças, que configuram as práticas sociais “em situação” e explicam, quando não determinam, os comportamentos individuais.

Como se pode inferir do exposto e do próprio uso da palavra *faceta*, o individual, o social e o cultural não se excluem, são sempre coexistentes, é óbvio, no fenômeno investigado, sendo impossível isolá-los, impossível desprezar sua integração; a escolha da palavra *foco* procura deixar claro que o que se quer destacar é que, na pesquisa, um desses aspectos polariza o olhar do pesquisador, que para ele converge e nele se concentra.

De certa forma, e de novo simplificando talvez excessivamente, se poderia dizer que, quando o foco é posto no individual, a faceta investigada é a aquisição do sistema de escrita pela criança, a alfabetização propriamente dita; quando o foco é posto no social, a faceta privilegiada é a aprendizagem da língua escrita *em* e *para* situações sociais; quando o foco é posto no cultural, a faceta privilegiada é o letramento, isto é, as práticas de leitura e de escrita no contexto cultural em que o indivíduo vive.

O que se verifica, quando se considera o fator *foco* na pesquisa em educação, é que **da mesma forma** aqui, como no caso dos paradigmas, há mudanças e continuidades, ao longo do tempo, com predominância de determinado foco em determinado momento. De novo tomando a área da alfabetização como exemplo, nos anos 1960 e 1970 o foco se voltava com quase exclusividade para o individual; nos anos 1980, ele se desloca para o social, como para o social se desloca, nessa época, a pesquisa em educação em geral, principalmente como decorrência da influência de autores franceses que então tiveram larga divulgação no Brasil – Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1971), entre outros; atualmente, o foco é posto, com significativa ênfase, nas duas áreas de que vimos tratando; no cultural – no caso da alfabetização, a faceta privilegiada é hoje o letramento, palavra e conceito que começam a aparecer a partir dos anos 1990.

A minha hipótese – e não é mais que uma tímida hipótese – é que o fator *foco*, muito mais que o fator *paradigma*, é que **especialmente** determina continuidades e mudanças ao longo do tempo, no que se refere a temas, referenciais teóricos e metodologias de pesquisa. Uma comparação com a História pode ser elucidativa. Os estudos históricos e o ensino da História evidenciam uma trajetória do foco no individual – e então os temas privilegiados são os fatos, os acontecimentos, e as pessoas, os “heróis” – para o foco social – os temas privilegiados são os movimentos sociais, as lutas de classe, a divisão aristocracia/burguesia, senhores/escravos – e finalmente para o foco cultural – os temas são as mentalidades, o cotidiano.

Mas na História, como na educação, há continuidades: hoje, uma história individual dos fatos e das pessoas coexiste como uma história social e coexiste com uma história cultural.

Para tornar mais claras as relações entre focos da pesquisa, temas, referenciais teóricos e metodologias, tomo mais uma vez um exemplo na área da alfabetização. Considerando o elemento central do processo de aprender a ler e a escrever, o aprendiz, isto é, a criança ou o adulto em processo de aprendizagem inicial da escrita, pode-se constatar, no quadro abaixo, como mudam os temas, os referenciais teóricos e a metodologia, em função do foco:

Foco Componentes	Individual	Social	Cultural
<b>Tema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prontidão</li> <li>• dificuldades de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conceituação da escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usos sociais da escrita (na escola, na família)</li> </ul>
<b>Referencial teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia: Associacionismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia Genética (construtivismo)</li> <li>• Psicolinguística</li> <li>• Sociolinguística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia: Socioconstrutivismo</li> <li>• História cultural</li> <li>• Antropologia</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa experimental</li> <li>• estudo comparativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudo de caso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudo de caso: abordagem etnográfica</li> <li>• estudo longitudinal</li> <li>• estudo de documentos</li> </ul>

### Aprendiz

O quadro, como todo quadro, é sintético e apenas exemplificativo. Assim, são exemplos de temas que predominam, quando se analisa o aprendiz da leitura e da escrita com foco no individual, a prontidão e as dificuldades de aprendizagem, temas que têm significativa presença em dissertações e teses dos anos 1960 e 1970. Quando o foco é posto no social ou no cultural, aquilo que se considerava ser dificuldades da criança passa a ser compreendido como um problema social e principalmente cultural: em vez de buscar caracterizar a prontidão da criança para se alfabetizar, busca-se identificar o processo de conceituação da língua escrita

e, numa perspectiva cultural, os usos sociais da leitura e da escrita na família, na escola. Como mostra o quadro, os referenciais teóricos **igualmente** se alteram conforme o foco assumido pelo investigador. Com relação à metodologia, é preciso alertar que o quadro indica apenas predominância de determinados procedimentos conforme o foco, mas, como já foi dito em relação aos paradigmas, o mesmo procedimento pode ser utilizado em investigações com focos diferentes, como análises quantitativas podem estar presentes naquelas com focos diferentes – pode-se, por exemplo, fazer um estudo de caso incluindo dados quantitativos.

Embora em relação a focos, tal como em relação a paradigmas, identifiquem-se mudanças, mas, da mesma maneira, continuidades, pode-se afirmar que há, mais fortemente que no caso dos paradigmas, uma trajetória de mudança, ao longo das últimas décadas, do foco individual para o social e deste para o cultural, na pesquisa em alfabetização e, mais amplamente, em educação. A democratização da escola, o reconhecimento das diferenças entre os alunos de camadas sociais diferentes, a identificação das determinações sociais dessas diferenças podem explicar a mudança do foco individual para o social; por outro lado, o estudo do fracasso escolar das camadas populares, da caracterização dos professores, de sua origem, ação docente e formação, revelando que os problemas da educação não se explicam apenas por fatores socioeconômicos e pedagógicos, mas principalmente por fatores culturais, podem explicar a mudança do foco social para o foco cultural.

Uma última observação com relação a focos é que em qualquer deles um e outro dos paradigmas anteriormente mencionados pode estar presente.

## Conclusão

Para concluir, apresento uma síntese e proponho desafios.

Em primeiro lugar, uma tentativa de síntese. Fundamentando-me em uma análise (rápida e superficial, pelos limites desta exposição), procurei identificar o movimento de continuidades e mudanças na pesquisa em Educação, tomando como um “caso exemplar” a pesquisa em alfabetização, tal como aparece em dissertações e teses. Para isso, assumi a perspectiva de uma análise interna dessas continuidades e mudanças e, para desenvolvê-la, considere dois conceitos: paradigmas e focos.

Com relação a *paradigmas*, propus a hipótese de que o que vem ocorrendo são predominâncias, mais que mudanças – ora predomina o paradigma positivista, ora o interpretativo, ao longo do tempo, ambos, porém, persistindo sempre, de que decorrem continuidades e, conseqüentemente, coexistência dos dois paradigmas em todos os momentos da história da pesquisa em educação; essa coexistência se revela tanto quando se consideram diferentes programas de Pós-Graduação, quanto quando se considera um mesmo Programa e às vezes mesmo quando se considera uma mesma tese ou dissertação. No momento atual, pode-se talvez afirmar que há predominância, até mesmo hegemonia, do paradigma interpretativo, que vem trazendo as seguintes características entre outras: influência da teoria da enunciação e da Análise do Discurso, como quadro para a coleta de dados e como instrumento de interpretação dos dados; recorrência de estudos de caso, evidenciando a tendência para micro análises, às vezes restringindo-se mesmo a dados singulares, à análise de *indícios*; mudança de gênero e de estilo no “relato de pesquisa”.

Com relação a *focos*, pode-se dizer, que ao contrário do que ocorre com os paradigmas, há realmente mudanças bastante evidentes ao longo do tempo, do foco no individual para o foco no social, e deste para o foco no cultural, embora cada um desses três focos esteja presente em todos os momentos.

Passemos aos desafios. Proponho alguns que se traduzem em perguntas, questões que gostaria de compartilhar.

Um primeiro desafio: sujeita a esse movimento de mudanças e continuidades, que contribuição está trazendo ou pode trazer a pesquisa para a compreensão da realidade educacional brasileira e para a indicação de alternativas de solução para os inúmeros e graves problemas que essa realidade apresenta?

Outra pergunta: é possível conciliar os resultados de pesquisas sobre o mesmo problema conduzidas no quadro de diferentes paradigmas ou de diferentes focos?

Ainda outra: como conciliar a concepção, inerente ao paradigma interpretativo, de que cada situação é única, com a necessidade de que a pesquisa aponte caminhos de solução para problemas que são nacionais? Ou seja: como estudos de caso podem apontar para generalizações?

A resposta a esses desafios é extremamente importante, porque, numa área como a educação, neste país, e, talvez mais intensamente, na

área da alfabetização, não se tem o direito de fazer pesquisa apenas por prazer ou por obrigação: fazer pesquisa para obter o título de mestre ou doutor, fazê-la porque a instituição a que se pertence assim o exige... A pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social, tem de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la. A grande pergunta que fica é esta: a pesquisa em educação, no Brasil, tem dado essa contribuição? Tem estado a serviço da sociedade brasileira atual? É este o grande desafio a que devemos responder.

### Notas

- 1 Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em abril de 2003.
- 2 Adoto aqui os conceitos que orientam a excelente obra organizada por Heshusius e Ballard (1996): uma coletânea de relatos de pesquisadores sobre sua relação com essas duas concepções básicas de ciência e de referência teórica e metodológica.

### Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DIETZSCH, Mary Júlia. *Um texto, vários autores: relações fala-escrita em textos de crianças das séries iniciais do primeiro grau*. 1988. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forente-Universitária, 1987.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HESHUSIUS, Lous; BALLARD, Keith (Ed.). *From positivism to interpretivism and beyond: tales of transformation in educational & social research*. New York: Teachers College Press, 1996.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1975.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

TOSCHI, Eny. *Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita*. 1989. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

Research in Education in Brazil –  
continuities and changes  
A model case: literacy research

La alfabetización en la investigación  
educacional en el Brasil: conti-  
nuidades y cambios

### Abstract:

Based on a study about theories related to literacy in Brazil, the continuities and changes in research in education in the country from the second half of the twentieth century to the beginning of the twentieth century are identified. Two analytical perspectives are indicated. The external, which emphasizes research policies and the role of Graduate courses, and the internal, which emphasizes the content of the studies. The article focuses on the second factor and characterizes it as an analysis of paradigms in which the studies are located. These paradigms are defined by the nature of the relationship of the researcher to the object of the study – the positivist or interpretative epistemological framework and the focus on the object – a focus on the individual, social or cultural facet. The paper concludes that the changes in the paradigms do not take place by substitution, because there is a co-existence of the paradigms over time. It also found continuities, although with a predominance of a certain paradigm in each historic moment. In relation to the focus, the paper concludes that there is an evident change over the decades from an individual to the social and finally to the cultural facet.

**Key words:** Educational research. Literacy. Literacy-research.

### Resumen:

A partir de un estudio realizado sobre el conocimiento en relación con la alfabetización en Brasil, son identificados, en el presente artículo, las continuidades y los cambios en la investigación en educación en el país, desde la segunda mitad del siglo XX al inicio del siglo XXI. Se indican dos perspectivas de análisis – *externa*, en la cual se privilegia las políticas de investigación y el papel de los cursos de Postgrado, e *interna*, en la cual se destaca el propio contenido de las investigaciones. En este trabajo se prioriza la segunda perspectiva, realizando un análisis de los *paradigmas* en donde las investigaciones se encuadran, definidos por un lado, por la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto de investigación, – marco epistemológico positivista o interpretativo, y por otro, por el foco sobre el objeto – centrado en el aspecto individual, social o cultural. En relación a los paradigmas se concluye que los cambios no se dan por substitución, pues existe una coexistencia de los mismos a lo largo del tiempo, ocurriendo así, continuidades, aunque predominen determinados paradigmas en cada momento histórico. Y, en relación al foco sobre el objeto de la investigación, se llega a la conclusión de que existen evidencias concretas de cambio en las dos últimas décadas. Esto se fundamenta en que hay



una transferencia de la fase individual hacia la fase social y de esta a la fase cultural.

**Palabras-clave:** Investigación Educativa. Alfabetización. Alfabetización- Investigación.

**Magda Soares**

Rua Odilon Braga, 1065

CEP: 30310-390 – Belo Horizonte – MG

Telefone: (31) 3223 1812

fax: (31) 3282 2035

E-mail: mbecker.soares@terra.com.br

Recebido em: 10/03/2006

Aprovado em: 03/05/2006