

A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”

The educational research and the “evidence-based scientific research” movement

La investigación educacional y el movimiento “investigaciones científicas basadas en evidencias”

Antonio Chizzotti*

Resumo: Este artigo analisa um movimento de críticas à pesquisa em ciências humanas e às pesquisas educacionais. O movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências” auto proclama-se apto para elevar a pesquisa educacional ao nível científico e tece severas críticas à produção científica na área, tendo como suposto a validade exemplar das pesquisas experimentais para alcançar o foro científico e conduzir as políticas públicas para a educação com fundamento em evidências científicas. O movimento admite um modelo exemplar das pesquisas derivadas da área médica e adota as pesquisas experimentais e quase-experimentais como padrão único de investigação, de extração positivista, desconhecendo os avanços das pesquisas qualitativas em ciências humanas e na educação.

Palavras-chave: Pesquisa educacional. Pesquisa científica. Pesquisa baseada em evidências.

Abstract: This paper analyzes a movement of criticism towards humanities and educational research. The ‘evidence-based scientific research’ movement proclaims itself fit to raise the educational research to scientific level and criticizes severely the scientific production in the area, on the presumption of the exemplary validity of experimental research to achieve scientific forum and conduct public policies for education on the basis of scientific evidence. The movement admits an exemplary model of the research derived from the medical area and adopts the experimental and quasi-experimental research as single pattern of investigation, of positivist extraction, unaware of the advances of qualitative research in the humanities and in education.

Keywords: Educational research. Scientific research. Evidence-based research.

*Professor do Departamento de Fundamentos da Educação, docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: <anchizo@uol.com.br>

Resumen: Este artículo analiza un movimiento de críticas a la investigación en ciencias humanas y a las investigaciones educacionales. El movimiento “investigaciones científicas basadas en evidencias” se autoproclama apto como para alzar la investigación educacional al nivel científico y teje severas críticas a la producción científica en el área, teniendo como supuesto la validez ejemplar de las investigaciones experimentales para acceder al foro científico y conducir las políticas públicas para la educación con fundamento en evidencias científicas. El movimiento admite un modelo ejemplar de las investigaciones derivadas del área médica y adopta las investigaciones experimentales y casi-experimentales como patrón único de investigación, de extracción positivista, desconociendo los avances de las investigaciones cualitativas en ciencias humanas y en la educación.

Palabras-clave: Investigación educacional. Investigación científica. Investigación basada en evidencias.

As ciências humanas e a educação em questão

Há uma crítica difusa às pesquisas em ciências humanas que se estende à pesquisa em educação. Para compreendê-la, é relevante considerar algumas questões tangenciais à pesquisa, em geral, e, de modo particular, avaliar um movimento de críticas sistemáticas à pesquisa educacional, proveniente de grupos que advogam a necessidade de pesquisas baseadas em evidências científicas.

Uma questão recorrente nas disputas pela excelência da pesquisa acadêmica está conexa com polêmicas entre áreas científicas, tendo como referência a respectiva produtividade acadêmica qualificada e quantificada. A produtividade está, de modo explícito, nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*; embora o núcleo da questão esteja no alcance de padrão 5, 6 e 7 em avaliações da Capes, extraído, substantivamente, da quantidade mensurada das pesquisas e das produções qualificadas e anualizadas dos docentes. Está, também, presente nos processos avaliativos da Educação Básica inspirados no Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA).

Produtividade instala uma emulação profícua na vida acadêmica, mas favorece, também, uma competição surda entre as áreas de conhecimento que, com o pretexto de diatribes científicas, são também, no fundo, confrontos de interesse e, em grande parte, reveladoras das lutas internas *intra-corpore*, ou entre instituições, grupos e disciplinas. Cada qual porfia pelo autorreconhecimento dos próprios méritos, a fim de alcançar vantagens acadêmicas, traduzidas em recursos, bolsas, apoios e ascensão na escala de pesquisador. Nas entranhas das

disputas, está o critério meritocrático das áreas, secundado pelas avaliações da CAPES. O coro de críticas à pesquisa educacional provém, de modo particular, de áreas que supõem deter uma competência exponencial em gerência operacional de recursos financeiros, humanos e de resultados mensuráveis do sucesso. Ainda que as avaliações reconheçam o conjunto das atividades desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação, o título de nobreza da área é a quantidade de trabalhos científicos publicados em periódicos qualificados. A consequência é que a maioria dos professores está preocupada com quantos trabalhos publicou em quais revistas qualificadas, pois a publicação de artigos é o título nobiliárquico da área e do professor, e o passaporte para a atuação na Pós-Graduação, ou para sobrevivência na universidade.

A burocracia da ciência estipula que os ingredientes matemáticos do mérito acadêmico dependem do número de trabalhos publicados em periódicos qualificados e da quantidade de citações que o autor do artigo recebeu. Ela define, em última instância, o *status* da área. Rivalidades latentes entre as áreas são replicadas no âmbito dos departamentos e dos Programas de Pós-Graduação de cada área. Se o propósito é estimular a pesquisa e a produção acadêmica, e, para isso, os métodos quantitativos mostram-se úteis, tomados, porém, como métodos exclusivos, podem provocar efeitos perversos. A consequência é fatal: a prática quantitativa, migrada da empresa privada para a administração e as universidades, ao privilegiar sistematicamente o interesse instrumental, extrínseco, como prestígio, poder e vantagens, que são destrutivas de motivações intrínsecas à pesquisa, em palpável detrimento da criatividade no trabalho, da originalidade dos processos inventivos, além do congelamento da solidariedade entre pares e do desterro de qualquer ânimo convivial com alunos. A instrumentalização utilitarista generalizada da existência humana, contida na avaliação pela mensuração “quantofrênica”, produz maior prejuízo do que a qualidade suposta, pretendida pela enumeração elevada dos feitos acadêmicos mensuráveis. A questão do produtivismo e da conduta na pesquisa tem aparecido, também, na publicação de diferentes periódicos, segundo Kuhlmann Jr. (2014). Um expediente corrente em pesquisas de áreas “duras”, extensível em outros domínios científicos, consiste em fatiar uma única descoberta, como um salame, para publicá-lo no maior número possível de artigos científicos. A prática do “*salami Science*” (HOIT, 2007; REINACH, 2013) tende a ser crescente nas publicações, sem acréscimo científico relevante. Uma única descoberta científica é multiplicada em muitos produtos autoplagiados: o cientista aumenta seu currículo e cria a impressão de que é muito produtivo, embora a contribuição científica efetiva seja inócua.

Outro estratagema de aumento numérico da produção é o investimento em autor fantasma (*ghost-writer*), que produz textos em nome de outrem. Há muitos outros expedientes ardilosos de crescer a produtividade e contornar a

pressão pela exigência quantitativa de produções anualizadas, como está descrito em artigo antecedente (CHIZZOTTI; PONCE, 2010). O movimento *Slow Science* propõe-se, com certo sarcasmo, a contrapor-se ao que se chama de *Fast Science*, simulacro de um *fast food* científico.

Críticas à pesquisa educacional

Nas controvérsias entre áreas, as pesquisas em ciências humanas são acusadas de não trazer soluções convincentes aos problemas práticos dos profissionais e dos administradores, e as pesquisas educacionais, acimadas, de forma recorrente, de não apresentar propostas coerentes para orientar as políticas educacionais, e nem estreitar os laços entre os resultados da pesquisa e a melhoria da docência ou das escolas. Há um coro de crítica, produzida por áreas que supõem deter uma competência exponencial em gerência operacional de recursos financeiros, humanos, prescrevendo medidas mensuradas de sucesso na educação. Essas críticas redundam em objeções às publicações em educação, acusando-as de carência do necessário rigor científico e de pouco valor prático para a solução dos problemas da educação.

As críticas feitas à pesquisa educacional são, pois, numerosas e muito similares em muitos países e, ainda que sejam mais sistemáticas na Inglaterra e nos Estados Unidos, são reproduzidas, também, no Brasil. Campos (2006, p. 2) reconhece que: “Em diversos balanços críticos sobre a produção brasileira de pesquisa no campo da educação, costumamos encontrar uma relação de queixas a respeito da maioria dos trabalhos examinados”. O foco da crítica é que a pesquisa educacional, como as pesquisas em ciências humanas, em geral (entenda-se as abordagens qualitativas), não dão uma base suficientemente cumulativa e robusta de evidência para o desenvolvimento da prática e da política educacional, nem produzem dados experimentais comprovados para os políticos produzirem políticas alternativas.

Apesar dos discursos enfáticos, as ciências da educação não têm elevada reputação nem reconhecimento em diferentes instâncias da política científica oficial. Ela transparece, com diferentes matizes. Se considerarmos, por exemplo, os critérios de classificação dos Programas de Pós-Graduação das grandes áreas do conhecimento com a finalidade de concessão adicional de bolsas – DPB/Capes, a educação está no terceiro e último dos três níveis, ou seja, prioridade 3: Programas de Pós-Graduação das demais áreas.

Uma compilação dessas invectivas críticas pode ser resumida na objeção à pesquisa tradicional de educação, multiplicada em congressos e encontros, em dois aspectos fundamentais: a falta de rigor científico e a baixa de utilidade social

das pesquisas para o crescimento da educação e melhoria da formação docente (WHITTY, 2006). Em suma: frágeis, ineficazes, custosas.

O tema da qualidade científica da pesquisa em educação ingressou decisivamente nos debates da pesquisa anglo-saxônica e nos foros oficiais da Europa continental e de organizações internacionais, como a OCDE (OECD, 2007). No Brasil, e em outras paragens, essa crítica deriva para imprecisões mais difusas, traduzidas por panfletos, factoides, discursos salvadores, reportagens polêmicas sobre a baixa qualidade da educação brasileira, acusada de não elevar o nível da educação nem alcançar *scores* elevados nas avaliações internacionais e, constantemente, responsabilizada por muitas das mazelas sociais: atraso, miséria, doenças, crimes, drogas.

É notável a centralidade da educação nas opiniões leigas e nos discursos de setores doutos e populares sobre solução que a educação – uma noção elástica que abriga e transcende a escola –, deve dar a todos os males sociais e deriva, facilmente, para um requisitório contra a pesquisa educacional e seu baixo valor social, ocasionalmente redimida por algumas “boas práticas” insulares.

A abordagem científica da educação é tematizada por pesquisadores de diferentes áreas, segundo Rey (2014), que se beneficiam de uma dupla ou pluri afiliação disciplinar, da qual extraem sua vinculação com a educação. São sociólogos, psicólogos, historiadores, físicos, químicos, neurocientistas, tecnólogos, esportistas, entre muitos outros, que atuam em domínios disciplinares contributivos ao processo educativo nos quais sedimentam o suporte científico de suas práticas educacionais e de suas pesquisas, sob a égide de três enfoques principais: pluridisciplinares - cada disciplina autônoma dá sua versão sobre a educação -; interdisciplinares - cada disciplina contribui com as outras para identificar o objeto comum -; transdisciplinares - “[...] com um projeto comum acima das disciplinas para favorecer a evolução de práticas com uma contribuição científica plural” (REY, 2014, p. 5). A contribuição de diferentes áreas científicas, com suas especificidades teóricas e originalidade investigativa, tem elevado o nível, a relevância, a diversidade de contribuições à pesquisa educacional.

O movimento educação baseada em evidências científicas

O tema da qualidade da pesquisa educacional não é novo. Nos anos de 1990, tornou-se uma questão política recorrente para justificar as iniciativas dos sucessivos governos conservadores ingleses e norte-americanos a fim de convalidar seus objetivos políticos e as estratégias de financiamento público das instituições educacionais que se mostrassem mais eficientes na elevação dos padrões competitivos de excelência do sistema de educação. Nasceu um discurso oficial de políticas de educação baseado em evidências científicas, definidas como

Evidence-based education (Educação baseada em evidência). Outras expressões similares foram cunhadas em diferentes tempos, contextos e áreas de pesquisa: pesquisa fundamentada cientificamente (*scientifically-based research*), práticas, formação, didática baseadas em “resultados de pesquisa” ou em “provas científicas”, ou simplesmente, “pesquisa científica”, abarcando campos específicos: política, saúde, judiciário, penal, entre outros. O termo evidência não deixa de ser potencialmente enigmático, mas tem sido usado como tomada de decisão em diferentes áreas de pesquisa.

O movimento “pesquisa baseada em evidência”, fora da área médica, não é muito significativo na literatura brasileira, embora haja grupos em formação nesse enfoque. Contudo, ele está presente, há anos, na pesquisa anglo-saxônica e em organizações internacionais, e professado por acadêmicos que incursionam na área educacional. Declara-se apta para elevar ao nível científico da pesquisa em educação, como proposta que derroga qualquer outra forma de pesquisa.

A virulência das críticas endereçadas à pesquisa educacional obriga a identificar as raízes originárias e os pressupostos epistemológicos desse discurso ácido, onipresente na pesquisa capitaneada pelo movimento *Evidence Based Education* (EBE). E se a literatura sobre o movimento evidência científica na pesquisa é parcimoniosa no Brasil, as interpelações críticas à pesquisa educacional brasileira são difusas e recorrentes, em parte apoiadas nos discursos da evidência e reiteradas *intra-corpore* em encontros e congressos da área. Elas são mais frequentes e acres, sobretudo, quando feitas por outras áreas e por organizações internacionais, que professam um padrão causal de investigação, tido como único científico, e acusam as pesquisas educacionais (entenda-se: qualitativas) de baixo rigor científico e pouca relevância social. Denzin (2011, p. 645) adverte: “Como um elefante na sala de visita, o modelo baseado na evidência é um intruso cuja presença não pode ser ignorada por muito tempo”.

Urge identificar uma crítica recorrente que, com diferentes nomes, utilizam alguns argumentos convergentes, formalizam uma concepção de pesquisa em escala internacional, com o centro de gravidade anglo-americano e a OCDE, tendo como referência básica as pesquisas empírico-experimentais e pressupostos positivistas. Em síntese, o movimento, com enfoques particularizados, auto atribui-se a tarefa de elevar a educação ao campo científico, e, para isso, propõe-se fazer a revisão sistemática de toda a produção sistemática na área para reunir a produção científica acumulada, extraída de “provas” científicas comprovadas, derivadas de pesquisas experimentais ou quase-experimentais, por meio de experimentações controladas aleatórias.

Origens e evolução

O movimento evidência é tributado ao epidemiologista Archie Cochrane, quem, nos anos de 1970, criou uma rede de difusão dos resultados de pesquisa - *The Cochrane Collaboration* - com o objetivo de fundamentar as decisões clínicas, com base em conhecimentos comprovados, extraídos das pesquisas clínicas sistemáticas para validar as decisões médicas e, assim, superar a forma tradicional de prescrição médica, somente baseada em conhecimentos teóricos, pressuposições e experiência corrente. Nos anos de 1990, o desafio de vencer o risco de pandêmico da AIDS incentivou a concentração de pesquisas esparsas de medicina e de diferentes campos disciplinares para conseguir vencer a doença. O sucesso na concentração de esforços isolados, para superar um problema de saúde pública de grande comoção social, ampliou muito o interesse dos pesquisadores e responsáveis por políticas públicas pela acumulação de resultados comprovados por pesquisas médicas e, depois, de diferentes áreas, a fim de superar problemas de elevado interesse social no campo da saúde, e, depois, da educação e da seguridade. Em 1999-2000, a Campbell Collaboration, organização internacional baseada nos Estados Unidos, veio estender as atividades da Cochrane Collaboration, produzindo e difundindo revisões sistemáticas de pesquisas em outros domínios sociais, com a finalidade de identificar o que funciona - “*what works*” - tarefa que, também, veio fazer parte do *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre* (EPPI-Centre), unidade do *Social Science Research Unit* no Instituto de Educação da Universidade de Londres.

No Reino Unido, encontrou, no campo da educação, apoio nas críticas dos relatórios Tooley (1998) e Hillage et al. (1998), sobretudo nas críticas à qualidade e na utilidade das pesquisas em educação, feitas por Hargreaves (1996) e Slavin (2002). Segundo eles, a elevação da qualidade científica da pesquisa educacional deveria respaldar-se nas pesquisas fundamentadas cientificamente – base para o programa do governo conservador (TORRANCE, 2006). As críticas suscitaram vivas controvérsias sobre a qualidade da pesquisa educacional, compiladas por Gary e Pring (2004) e difundidas pelo periódico *British Educational Research Journal*.

O movimento pesquisa científica baseada em evidência prosperou em agências ministeriais e organismos internacionais. Ela está remotamente presente no relatório *A Nation at Risk* (1983) e, sobretudo, no projeto do governo G. W. Bush, *No Child Left Behind Act* (NCLBA) de 2002, que proclamava seu programa educacional cientificamente fundamentado em pesquisa (*scientifically-based research*). O “padrão de pesquisa científica em educação” é, formal e oficialmente, proposto pelo *National Research Council* (NRC) (2002, 2005) como o modelo único de investigação científica para resolver questões de educação,

saúde e outros problemas sociais por meio de método direto de investigação da natureza constante e idêntica dos fatos para “[...] produzir uma cadeia coerente de raciocínio baseada na verificação causal de descobertas experimentais ou quasi-experimentais por meio de experimentações aleatórias controladas (*randomised controlled Trial - RCT*), propiciando generalizações que podem ser replicadas e usadas para testar ou refinar teorias” (NRC, 2005 apud DENZIN, 2011, p. 467).

Instituições de apoio e difusão da pesquisa baseada em evidência

Como um paradigma de pesquisas inspira uma rede de instituições e de pesquisa em educação, outras instâncias norte-americanas, inspiradas no NRC, professam a mesma agenda de pesquisa, tal como a agência ministerial norte-americana *The Institute of Educational Sciences* (IES), o *What Works Clearinghouse* (WWC) e, mais recentemente, a recém criada *Society for Research on Educational Effectiveness* (SREE), que mantém o periódico *Journal of Research on Educational Research*, o manual de pesquisa *Handbook of Research on Educational Effectiveness*, e o periódico eletrônico *Research Notes on Educational Effectiveness*, e defende, arduamente, somente pesquisa baseada em evidência (DENZIN, 2011, p. 649). Os acrônimos que traduzem o ideário do movimento são: nos Estados Unidos, SBR – *Scientifically Based Research* ou SIE – *Scientific Inquiry in Education*; no Reino Unido, RAE – *British Research Assessment Exercise*; na Austrália, RQF – *Research Quality Framework*.

Em 2006, a *American Educational Research Association* (AERA) estabeleceu contatos com os membros do *The Cochrane, Campbell e What Works Clearinghouse Collaborations*, produzindo *Cochrane Qualitative Methods Group*, um padrão para a pesquisa qualitativa, que admite um método misto pelo qual inclui a coleta de evidências, via métodos qualitativos, mas somente como dados primários para pesquisas experimentais e quasi-experimentais (DENZIN, 2011). O *Cochrane Qualitative Methods Group* (BELL, 2006) tem um conceito muito limitado de pesquisa qualitativa: seu instrumento de avaliação (*Critical Appraisal Skills Program*) não escapa de um modelo tradicional positivista, segundo Torrance (2011), desconsiderando o histórico e os avanços dos paradigmas interpretativos.

O movimento da evidência na pesquisa é, também, a concepção, como indicado anteriormente, que nutre organismos internacionais, como o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI – *Centre for Educational Research and Innovation*) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A partir de 2003, o CERI propõe a política educacional amparada na evidência (*evidence-based policy research*), justificando que o resultado de pesquisas é um complemento vital para processos práticos e inovadores no ensino e na aprendizagem e não pode ser negligenciado pelos proponentes de políticas

como uma fonte de inovação. Pressupõe, ainda, que as políticas e os sistemas de educação dos países membros estão sob crescente pressão para mostrar maior responsabilidade e eficácia. É crucial que as decisões de política educacional sejam feitas com base na maior evidência possível e evite a improvisação, a descontinuidade e o desperdício de recursos. O programa *Escola do Amanhã* preconiza o reforço da capacidade dos sistemas educativos na ampliação da pesquisa e do desenvolvimento propondo criar uma base de dados fatuais sobre as políticas e as práticas em matéria de educação, explicitamente: estudos experimentais utilizando técnicas aleatórias, interação entre a pesquisa e as políticas e o recurso à internet e à mídia para tornar a base de conhecimentos mais acessível.

A relevância da educação contemporânea

Essas críticas merecem algumas considerações. Preliminarmente, é importante verificar que a retrospectiva histórica do último século mostra a vitalidade das ciências humanas e da educação, e o engajamento de muitos intelectuais e educadores na elevação do conhecimento consciente e na deliberada decisão de elevar a vida humana às suas mais qualificadas possibilidades (SCIENCES HUMAINES, 2000). Nesse percurso, é notável a descoberta da relevância da educação na vida social, como forma de conservação e de transformação da força vital e plástica da vida humana. A educação tornou-se tema central da sociedade.

À guisa de exemplo, basta verificar o extraordinário empenho do capitalismo em tornar o conhecimento a fonte relevante de acumulação: as teorias da “sociedade do conhecimento”, do “capitalismo cognitivo” declaram o vigor do conhecimento como a fonte primacial de acumulação, ao lado do trabalho e do capital. É a educação, sustentam as teorias, como fonte basilar do conhecimento, que pode garantir o mais elevado grau dos conhecimentos técnico, comunicacional ou organizacional, e alcançar a competência competitiva no mercado da excelência do saber. Concordes com essas formulações, muitos países empreenderam reformas do sistema de ensino em todo o mundo capitalista. Essas providências mostram o alcance central da educação nos debates em torno dos horizontes da vida contemporânea, e a pesquisa educacional é sucedânea a esses debates.

Pressupostos da pesquisa baseada em evidências

Alguns propósitos e críticas da pesquisa baseada em evidências merecem avaliações: o rigor científico, os resultados baseados em provas, as revisões sistemáticas e as práticas e as políticas fundamentadas em resultados comprovados cientificamente.

O movimento, como foi afirmado, auto atribui-se a tarefa de elevar a pesquisa educacional ao campo científico, recorrendo aos métodos das ciências naturais, para basear a pesquisa, as práticas e as políticas educacionais em resultados comprovados de pesquisa. O movimento considera a insuficiência metodológica das pesquisas tradicionais, porque afirma que os protocolos de pesquisas são pouco explícitos e, até, confusos, além da inconsistência teórica: estão eivados de preferências teóricas e ideológicas e, facilmente, derivam para mera profissão de fé política.

O movimento advoga o “padrão ouro” de uma pesquisa rigorosa: protocolos formais circunstanciados nos quais estejam definidos: o objetivo; os procedimentos claros para alcançar esse objetivo; hipótese bem definida e testada; procedimentos empíricos acoplados aos resultados esperados; coerente cadeia de causalidade e conclusões, que contribuam para o conhecimento generalizável expresso em leis e teorias. Esse “padrão ouro” exige pressupostos fundacionistas empíricos, processos experimentais e conclusões teóricas generalizáveis, como características do que considera alta qualidade científica.

Essas exigências reatualizam, inelutavelmente, sem novidade, o empirismo indutivo de Stuart Mill. Esse autor, no livro 6º do Sistema da Lógica (MILL, 2009), aperfeiçoou as técnicas indutivas de Francis Bacon, como metodologia utilitarista para resolver problemas, e substituiu a lógica dedutiva aristotélica pela indução esclarecedora, proclamando-o como o método científico universal para “[...] o estudo dos vários fenômenos que constituem a vida social” (MILL, 2009, p. 606) caminho único para o avanço das “ciências morais”. Em suma, o padrão ouro, valioso para as ciências exatas e subáreas afins, deve ser transplantado para outras áreas como padrão universal de qualidade científica. Os defensores desse padrão partem da dogmaticidade fundamental de um padrão irrefragável de certeza e da crença ingênua de que o dado científico decorre da imutabilidade invariável e da constância permanente da natureza que torna todo dado extraído de observação criteriosa, passível de ser, técnica e objetivamente, tratado para alcançar um resultado prático, utilitário, imune às preferências do pesquisador e, como consequência, constitui o padrão irrefragável de certeza e as garantias fiáveis de conhecimento válido para toda verdade que se pretenda científica.

Os autopromotores dessa empreitada professam uma concepção que reduz a pesquisa científica a um único e universal método de investigação. Considerando a metodologia rigorosa, sistemática e objetiva, aquela que reemerge de uma epistemologia empírico-positivista para obter o conhecimento fidedigno e válido, tal como se depreende das ciências da natureza, e, para isso, nada melhor, insistem em importar a pesquisa experimental para a educação, a exemplo da clínica científica médica baseada em evidências. A prescrição médica científica deve fundamentar as decisões clínicas, não só em conhecimentos teóricos, no

juízo e na experiência cotidiana - principais componentes da clínica médica tradicional -, mas, sobretudo, fundamentar-se em “provas” científicas. A clínica médica, pelas muitas afinidades com a educação, pode prestar-se ao trato científico das questões educacionais.

Os vínculos do empirismo e do positivismo como forma única e universal do saber não é acidental nem somente técnica, lembra Habermas (1982). A invocação meramente técnica oculta a questão dos valores e das finalidades e, sob o véu da qualidade objetiva, os ferrenhos partidários da verdade objetiva pretendem passar-se por discretos entes invisíveis, imunes ao contágio de valores.

As provas, as revisões sistemáticas e a meta-análise constituem pressupostos básicos da pesquisa baseada em evidência. Para sanar essas carências científicas, é necessário reunir os resultados baseados em ‘provas’ extraídas de pesquisa experimentais ou quasi-experimentais por meio de ensaios controlados aleatórios (*randomized controlled trial*).

O movimento da evidência considera duvidosa a qualidade científica da educação pela ausência de acumulação dos resultados comprovados de pesquisas. É mais, as pesquisas não acumulam conhecimentos porque ignoram o que foi já estudado e não levam em conta temas semelhantes, sobejamente, pesquisados, desconhecendo as comprovações disponíveis. A validação científica parte da pretensão de rigor metodológico emprestado do edifício ideológico do positivismo e de padrões formalmente quantitativos e, com isso, atribuem qualidade científica à pesquisa educacional, confinando a qualidade àquelas pesquisas derivadas de experimentações controladas aleatórias. No extremo, Gorard (2001) acusa os pesquisadores de ignorância completa de métodos que trabalham com medidas sofisticadas, com indicadores precisos, variáveis definidas, amostras aleatórias e estatísticas. Para isso, o movimento propõe reunir resultados comprovados por meio de pesquisa de natureza causal que permitam fundadas generalizações sobre as ações educativas e possa garantir que intervenções objetivas produzam, necessariamente, determinados efeitos. Fora desse modelo, não há pesquisa válida. Uma orientação basilar do movimento propõe proceder revisões sistemáticas de pesquisa (*systematic review*) – ou meta-análises -, que permitam alcançar esse objetivo.

Os levantamentos bibliográficos tradicionais, em geral, do tipo revisão da questão ou da bibliografia, estado do conhecimento, estado da arte (*state of the art, état des lieux*) e outros nomes que se lhes dê, parte inicial e comum de trabalhos científicos, que muitos estudantes fazem, é mera análise discursiva e seletiva para ilustrar as convergências e as divergências sobre uma questão, sem conduzir a resultados comprovados. Pecam, afirmam os defensores da evidência, pela ausência de critérios explícitos e de procedimentos controlados

que garantam a síntese atualizada dos resultados das pesquisas e da literatura científica em educação.

É indispensável uma revisão bibliográfica sistemática, afirma o movimento, que faça a gestão da produção, sintetizando as descobertas das pesquisas de maneira explícita, transparente, replicável e atualizável, afirma Oakley (2000), com critérios claros da inclusão e da exclusão das pesquisas, que tratam do problema essencial da pesquisa em andamento. Saber utilizar a literatura científica em educação deve produzir uma “meta-análise” dos conhecimentos alcançados sobre um problema.

É inegável que as pesquisas apoiem-se na bibliografia já produzida, para evitar o desperdício de esforços e o risco de redundar em questões, há tempo, muito bem estudadas. Talvez seja uma excelente colaboração do movimento aprimorar técnicas de revisões com apoio da informática. Contudo, é necessário reconhecer que os objetivos e as finalidades das revisões bibliográficas dependem muito dos objetivos específicos de cada pesquisa. Por trás dessas revisões sistemáticas cumulativas, está implícita, porém, a concepção de ciência, tão cara aos positivistas, de progresso linear pelo acúmulo formal dos conhecimentos científicos, tema já controverso entre os pós-positivistas, e suficientemente contestado pela ciência moderna.

O resultado proposto pela teoria é fundamentar as práticas e as políticas educativas em resultados comprovados de pesquisa que permita a interposição de uma ação com previsão de produzir efeito prático pretendido.

A ideia de utilizar a pesquisa para definir políticas e orientar práticas é questão central da política educacional. O mérito do movimento da evidência parece contribuir para o debate entre educação e pesquisa. Entretanto, é preciso reconhecer que a questão traz problemas relevantes para a prática dos educadores, imersos na fluência do ensino e dos fatos, e não acreditam em proposições descontextualizadas e receituários quantificados de sucesso.

Não se deve desconhecer que a pesquisa pode ser instrumentalizada para legitimar ou convalidar discursos políticos mais propensos a propor uma antecipação desejável que uma abordagem concreta dos problemas. É sabido que os professores agem com base nas crenças e nos hábitos extraídos da experiência pessoal cotidiana e desconfiam de conhecimentos produzidos por pesquisas distanciadas do “chão da escola” e recusam um esquema aplicacionista: aplicar nas práticas os conhecimentos formalizados em laboratórios (REY, 2014). Impro, pois, processos idealizados e estandardizados aos professores, a pretexto de rigor científico, sempre criou uma zona de mal-estar, questionamentos e ativa indiferença dos atores efetivos do processo educacional.

Enfim, é notório quanto os pesquisadores estão empenhados a dar um estatuto científico às pesquisas educacionais e a oferecer uma valiosa contribuição científica ao desenvolvimento da educação. Para isso, não se furtam à crítica, nem desconhecem o valor e os limites da pesquisa, nem tampouco a urgência de superar o divórcio histórico entre a pesquisa e as práticas educacionais. Mas não podem submeter-se, a pretexto de uma duvidosa noção de qualidade, ao edifício ideológico do positivismo, transvestido em pesquisas cientificamente baseadas em evidências, desconhecendo, completamente, todo o desenvolvimento da pesquisa educacional no último século.

Referências

- BELL, V. **The Cochrane qualitative research methods group**. 2006. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/fass/ihr/research/public/cochrane.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2014.
- CAMPOS, M. M. **Pesquisa em educação**: algumas questões para o debate. Texto apresentado na Mesa-redonda: A pesquisa na Pós-Graduação e seus impactos na educação, realizada na IV Mostra de Pesquisa em Educação, na PUCSP, 29 agosto de 2006. (Cópia reprográfica).
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. Avaliação da produção docente no Ensino Superior: possibilidades e limites. São Paulo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 2, jul. 2010.
- DENZIN, N. K. The politics of evidence. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011. p. 645-657.
- GARY, T.; PRING, R. (Dir.). **Evidence-based practice in education**. Maidenhead: Open University Press. 2004.
- GORARD, S. **Quantitative methods in educational research**. London: Continuum, 2001.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Introdução e tradução de José N. Heck e revisão de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HARGREAVES, D. **Teaching as a research based-profession**. Teacher Training Agency. Annual Lecture. London: Teacher Training Agency, 1996.
- HILLAGE, J. et al. **Excellence in research on schools** (DfEE Research Report 74) London. Department for Education and Employment, 1998.
- HOIT, J. D. Salami science. **American journal of Speech-Language Pathology**, v. 16, p. 94, 2007. Disponível em: <<http://ajsl.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1762832>>. Acesso em: 10 maio 2014.
- KUHLMANN JR., M. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151 p. 16-22, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/198053142877
- MILL, J. S. **A System of Logic, Ratiocinative and Inductive, being a connected view of the principles of evidence, and the methods of scientific investigation**. New York: Harper & Brothers, Publishers, Franklin Square, 2009.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Scientific research in education**. Committee on Scientific principles for education research. Washington, DC: National Academic Press, 2002.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Advancing scientific research in education**. Committee on Scientific principles for education research. Washington, DC: National Academic Press, 2005.

OAKLEY, A. **Experiments in knowing: gender and method in social science**. Cambridge: Polity Press, 2000.

OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development. **Evidence in Education: linking research and policy**. OECD, 2007.

REINACH, F. Darwin e a prática da “salami science”. **O Estado de São Paulo**. Metrópole, A35, 27 abr. 2013.

REY, O. Qu'est-ce qu'une “bonne” recherche en éducation? **Lettre n° 18** – maio 2006. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/18-mai-2006.php>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

REY, O. Entre laboratoire et terrain: comment la recherche fait ses preuves en éducation, **Dossier VST**, n° 89, janvier, 2014. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SCIENCES HUMAINES. **Um siècle des sciences humaines - 1900-2000**. Sciences Humaines. Hors-série. Auxerre, FR. sept. 2000.

SLAVIN, R. Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. **Educational Researcher**, v. 31, n. 7, p. 15-21, out. 2002. DOI: 10.3102/0013189X031007015

TOOLEY, J. **Educational research: a critique**. Office for standards in education. OFSTED, 1998.

TORRANCE, H. Research quality and research governance in the United Kingdom. In: DENZIN, N. K.; GIARDINA, M. (Eds.). **Qualitative inquiry and the conservative challenge**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2006. p. 127-148.

TORRANCE, H. Qualitative research, science, and government. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011. p. 569-580.

WHITTY, G. Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 2, p. 159-176, abr. 2006. DOI: 10.1080/01411920600568919

Recebido em 14/11/2014

Aceito em 08/02/2015