



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Martins Oliveira Magalhães, Solange; Cerqueira Ribeiro de Souza, Ruth Catarina
Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método
Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 41, enero-abril, 2014, pp. 101-124
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método

Educational research on teachers: reflections on theory and method

**Solange Martins Oliveira Magalhães^[a], Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de
Souza^[b]**

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição, Goiânia, GO - Brasil, e-mail: solufg@hotmail.com

^[b] Doutora em Psicologia pela Paul Valéry Montpellier III, professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO - Brasil, e-mail: ruthcaterina@gmail.com

Resumo

O presente artigo relata os resultados de uma ampla pesquisa desenvolvida por uma rede de pesquisadores, que tem como eixo central o estudo da temática professores. Como a maior parte da pesquisa brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação, tomamos a produção acadêmica dos pós-graduandos da área de Educação como um recorte representativo da pesquisa na área, para analisarmos a questão do método. Procuramos explicitar as abordagens metódicas desenvolvidas, quais sejam: positivismo, fenomenologia e o materialismo dialético. Neste trabalho, foram destacadas as concepções, os objetivos e os procedimentos metodológicos correspondentes ao materialismo dialético, nas dissertações e teses defendidas em seis Programas de Pós-Graduação em

Educação, entre 2006 a 2009. Julgamos salutar a autocrítica gerada pela pesquisa para re-orientar ações que gerem novas alternativas diante dos desafios concernentes à adequada utilização dos métodos, no contexto da pós-graduação em educação. Há a incorporação de perspectivas e interlocuções teóricas que ajudam na luta pela afirmação da legitimidade, não apenas da cientificidade do campo educacional, mas também de resultados positivos palpáveis para o campo da formação de professores.

Palavras-chave: Método. Pesquisa educacional. Formação de professores.

Abstract

The present article reports the results of a broad investigation developed by a network of researchers, whose main framework was the study of the theme teachers. Since most parts of the Brazilian research is produced within graduate programs, we took the academic production of graduate students in Education as a representative cut of the investigation in the area in order to analyze the method issue. We tried to make the developed methodical approaches explicit, such as positivism, phenomenology, and dialectal materialism. Herein, we have given emphasis to the conceptions, objectives, and methodological procedures corresponding to dialectical materialism in dissertations and theses defended in six Graduate Programs in Education, from 2006 to 2009. We deemed as beneficial the self-criticism created by the research to re-direct actions that may develop new alternatives for the challenges concerning the appropriate use of methods with regard to Graduate in Education. There is an incorporation of theoretical perspectives and interlocutions, which may help achieving legitimacy affirmation, not only of the educational area scientific character, but also of evident positive results for the education of teachers.

Keywords: Method. Educational research. Teachers education.

Rigor e relevância da pesquisa educacional sobre professores

A complexidade que envolve o processo educacional tem imposto aos pesquisadores do campo, necessidades que têm exigido cada vez

mais construir ferramentas teóricas e metodológicas de análise que possam ajudar a compreender essa complexidade. No entanto, o que parece tão óbvio e simples para alguns, tem se revelado um grande desafio, mostra-se um processo que enfrenta sérias resistências e (in)compreensões, o que acaba configurando um dilema entre o rigor e a relevância da pesquisa que nem sempre temos conseguido enfrentar de forma bem-sucedida.

Essa situação traz uma provocação para o campo da pesquisa educacional, envolve equacionar a tensão entre a potencialidade analítica oriunda de diferentes contribuições epistemológicas, e a afirmação da especificidade das questões educacionais. A questão fundamental que se coloca aos pesquisadores relaciona-se à busca da afirmação da cientificidade do campo.

Neste contexto, cabe aos pesquisadores a tarefa de pensar o seu fazer, instigar os limites da teorização já organizada, buscar uma forma de romper com as fronteiras do conteúdo produzido e, nesse processo, assumir a responsabilidade de pensá-lo, transformá-lo. Mas quais rumos estão sendo traçados?

Buscamos colocar em evidência as discussões historicamente contextualizadas sobre a temática, interessa-nos como os autores têm abordado os problemas da pesquisa, para que possamos perceber permanências, propostas de mudanças, enfoques teóricos e metodológicos mais utilizados; certamente identificaremos diferentes formas de olhar a questão, mas ao mesmo tempo esse caminhar tem enriquecido os trabalhos desenvolvidos pela Rede, porque promove um debate salutar sobre a construção do estatuto epistemológico da pesquisa educacional.

Do lugar de pesquisadores e de formadores de pesquisadores, numa linha de continuidade de argumentos sobre as necessidades do campo, elegemos o materialismo histórico dialético, como perspectiva crítica capaz de nos ajudar na superação dos problemas apresentados na construção do conhecimento.

Com o estado da arte sobre a pesquisa educacional confirmou-se a existência de um espaço de adensamento e socialização das análises que tem dado visibilidade às tensões e questões específicas desse fazer

(ANDRÉ, 2007, 2011; CUNHA, 1979; GATTI, 1983, 1992, 2001, 2002; GOUVEIA, 1971, 1976; MELLO, 1982; 1983; 1985; WARDE, 1990).

As preocupações e o estreitamento do diálogo entre os pesquisadores da área, datam da década de 1970, quando tiveram início as primeiras pesquisas, como as de Gouveia (1971, 1976), que deram ênfase às discussões sobre a questão metodológica, mostrando as fragilidades das pesquisas desenvolvidas no campo. Seguindo esta mesma tradição de análise, outros estudos também focalizaram os aspectos metodológicos e os problemas das pesquisas educacionais (CUNHA, 1979; FRIGOTTO, 1985; GATTI, 1983, 1992; 2001; MELLO, 1982; 1983; 1985;), mas um marco importante foi o estudo de Gatti (1983) que analisou o desempenho da pós-graduação, no período 1978-1981, dando ênfase às discussões sobre a questão metodológica nas pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos da época. Já naquela década, ela afirmou que a discussão sobre a teoria, o método e o objeto na pesquisa em educação mostrava-se como um problema, aspecto que foi reforçado pela pesquisadora uma década depois: “[...] quer sob o ângulo do produto das pesquisas, quer sob o ângulo de seus fundamentos” (GATTI, 1992, p. 109).

Adentrando a década de 1980, as discussões sobre os problemas da pesquisa educacional persistiram, e começaram a fazer parte dos encontros de educadores. Também foram publicados uma série de artigos que revelaram um aspecto central nesta problematização: a escolha das teorias que sustentariam o tratamento do fenômeno educacional. Os estudos e publicações desenvolvidos naquela época tiveram seu auge no fim dos anos 1990, quando também começaram a surgir propostas de enfrentamento dos problemas assinalados pelos diversos estudiosos envolvidos na discussão. (ALVES-MAZZOTTI, 1996; CAMPOS, 1984; GOUVEIA, 1984, 1985; LÜDKE, 1984; THIOLENT, 1984).

Amparado em análise marxista, Frigotto (1985) também mostrou que o problema presente nas pesquisas educacionais era de fundo teórico-metodológico. Na mesma direção teórica, Kuenzer (1986) criticou as pesquisas baseadas nas teorias crítico-reprodutivistas que, segundo ela, apresentavam um caráter desarticulado do real da produção e tinham

reduzido potencial transformador da realidade educacional, por sustentarem a clássica dicotomia entre teoria e prática.

Dentro da mesma problemática, sob outra base epistemológica o clássico trabalho de Luna (1988) apresentou as dificuldades que alguns pesquisadores tinham efetivamente em demonstrarem em quais bases teóricas engajariam suas análises, observação que se somou ao estudo de Mello (1983) que também sustentou a tese sobre a pobreza teórica e inconsequência metodológica nas pesquisas educacionais. Essa expressão foi utilizada subsequentemente por Gatti (1983, 1992), Goergen, (1986), Warde (1990), Cunha (1991), Weber, (1992), Alves-Mazzotti (2001), Brzezinski (2006); e Magalhães e Souza (2012), dentre outros, para abrigar uma série de críticas presentes nos estudos da área.

Além das já citadas avaliações de Gouveia, os trabalhos de Gatti (1983, 1992) e Warde (1990), continuaram analisando em linha de continuidade, diferentes períodos da pesquisa educacional no Brasil. No conjunto os trabalhos indicavam vieses metodológicos, modismos teóricos, além de criticarem o baixo impacto dos resultados das investigações no planejamento da política educacional para a educação.

Mello (1983), Esteves, (1984) Campos e Fávero (1994), Goergen (1986), Kuenzer (1986), Cunha (1991), Alves-Mazzotti (2001), André (2001), Kuenzer e Moraes (2005), e a própria Gatti (2001) retomam os resultados de pesquisas anteriores, reafirmam suas avaliações, sugerindo um consenso em relação aos problemas relacionados à pesquisa educacional. Expressou-se seguramente uma visão hegemônica do assunto que trazia forte orientação crítica para os estudos, e sustentava-se clara definição sobre a oposição entre quantidade e qualidade, definindo novos pontos na definição metodológica futura dos trabalhos.

Nos anos de 1990, a expressão “crise de teoria e método” foi representativa dos problemas que circundavam a pesquisa educacional, entretanto, a expressão cunhava uma questão muito mais abrangente que o confronto sobre a metodologia utilizada e o referencial teórico assumido, indicava a necessidade de melhorar a qualidade do produto da investigação educacional.

Naquele momento histórico, reforçava-se novamente uma oposição entre a pesquisa positivista e o paradigma qualitativo, ampliaram-se as discussões sobre a produção de pesquisas baseadas em abordagens qualitativas, mas indicando que necessitavam de maiores cuidados e definições epistemológicas mais claras. (ALVES, 1991; ALVES-MAZZOTTI, 1996, 2001; ANDRÉ, 1997; BRZEZINSKI, 2006; WARDE, 1990; WEBER, 1992)

A denúncia dos “modismos teóricos e metodológicos” parece ter sido o tom das análises da década de 1990, estes eram justificados pela falta de tradição de pesquisa no país, e de teoria educacional. No conjunto, os trabalhos da década de 90, indicaram que esse modismo acarretou numa opção por determinada metodologia que se assemelhava mais a adesão de fé ideológica do que a uma escolha adequada na busca do entendimento dos objetos de estudo. Essa crítica culminou com a identificação do que Vieira (1988) denominou de divergência metodológica, nos deixando entender que as deficiências perpassavam tanto os trabalhos quantitativos quanto qualitativos.

Ainda em relação aos problemas metodológicos, os autores da década compartilharam, com Thiollent (1984), as críticas às distorções existentes nas pesquisas quantitativas, quais sejam: precariedade das fontes, manipulação das informações, dificuldades das abordagens qualitativas, e problemas de conceitualização e inferências indevidas. A essa crítica soma-se a elaborada por Gatti (2001), que relacionou os seguintes problemas no caso das pesquisas quantitativas: a) precariedade do domínio de instrumentos e técnicas sofisticados na pesquisa; b) hipóteses mal colocadas; c) variáveis operacionalizadas de modo inadequado; d) pouca preocupação com a validade e fidedignidade dos instrumentos de medida; e) variáveis tomadas como independentes sem o serem; e f) modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportavam suas exigências básicas. Nas pesquisas qualitativas, por sua vez: a) dificuldades relacionavam-se as interpretações empobrecidas pela falta de domínio do referencial teórico de análise empregado; b) observações casuísticas; c) descrição do óbvio; d) observações de campo mal conduzidas; e) análises de conteúdo

carentes de metodologia clara; f) incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais; g) desconhecimento no trato da história; e h) precariedade na análise documental. Todas as dificuldades metodológicas relacionadas indicam a dificuldade dos pesquisadores na elaboração de pesquisas nas abordagens quantitativas e qualitativas.

Alves (1991) e Alves-Mazzotti (1996, 2001), também se manifestaram sobre a utilização inadequada das metodologias qualitativas, indicando que isso tornava as pesquisas no campo educacional muitos superficiais, que pouco contribuíam para a construção do conhecimento.

Sánchez Gamboa (2007) aprofundou a crítica adentrando questões de bases ontológicas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas. Ele mostrou que existia uma ausência dessas bases na pesquisa educacional, uma ausência que causava uma série de problemas, como indiferenças metodológicas, termos e concepções imprecisos, discussão inadequada sobre métodos qualitativos e quantitativos. Como consequência, dificulta-se a construção do conhecimento e a formulação de medidas de intervenção no campo educacional. Na mesma linha de raciocínio de Gamboa, temos uma contribuição igualmente importante que foi a análise apresentada por Meinerz (2011), para a autora, a escolha da metodologia é parte da concepção de ciência que o pesquisador possui, portanto, se o pesquisador não tiver clara sua base teórica, também não terá sua concepção de homem, mundo, sociedade, educação.

Backes e Pavan (2011) examinam as concepções epistemológicas dos textos aprovados e apresentados no Grupo de Trabalho de Currículo, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, entre 2005 e 2009, mostraram que as escolhas metodológicas das pesquisas são elas próprias um espaço que merecia exame minucioso, sob pena de nos contradizermos como pesquisadores.

Com os autores utilizados construímos a indicação de que as pesquisas tendiam ao empobrecimento teórico-metodológico. Nessa perspectiva de análise, André (2001) que já havia focalizado suas análises na importância do rigor e da adequação metodológica para as pesquisas no campo educacional, em continuidade à análise de produções na área de

educação realizada nos últimos anos, André (2011, p. 32) continuou indicando aspectos a serem fortalecidos: “em muitas pesquisas [...] é evidente a falta de domínio dos fundamentos dos métodos”.

A discussão mais estritamente sobre a questão metodológica das pesquisas no campo educacional ampliou-se ao longo dos anos de 2011. Nos estudos de Martins (2011), Carspecken (2011), e Mainardes e Marcondes (2011), por exemplo, as críticas passaram a girar em torno do método. Além disso, estes estudos ainda indicaram a utilização do materialismo histórico dialético, que julgaram o mais adequado para interpretar a realidade, seguindo a mesma orientação crítica que teve início na década de 90.

Martins (2011), na mesma direção teórica, defendeu que para realizar uma análise complexa do real é necessário referenciais epistemológicos e metodológicos, ao que acrescentamos o parecer de Carspecken (2011) quando afirmou que esses referenciais devem ser pautados numa perspectiva crítica. Concordamos com estes autores quando afirmam que os parâmetros da pesquisa qualitativa crítica pode desenhar um novo processo transformador da realidade.

Mainardes e Marcondes (2011), numa linha crítica, assumem que é necessário que o pesquisador tenha o compromisso com o desvelamento das situações de opressão e silenciamento das vozes dos grupos subalternos, reiterando a importância de os pesquisadores utilizarem a perspectiva crítica no campo da pesquisa educacional. Para eles, é mais do que uma tentativa de entender o mundo social, é também uma forma de intervenção sobre o seu tema de estudo. Da mesma forma, Moretti e Adams (2011) também reforçam a importância da perspectiva crítica, sobretudo na linha de Paulo Freire, como alternativa de ruptura epistemológica, mas também como busca de uma identidade da pesquisa educacional latino-americana.

A preocupação com a qualidade das pesquisas educacionais foi amplamente reiterada por vários pesquisadores nos grupos de trabalho (GTs), na Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped. Os trabalhos encomendados nos vários Gts, no ano de 2011, mostraram as dificuldades metódicas e metodológicas

apresentadas nos trabalhos ao longo de cinco anos (ANPED, 2011). Os debates reforçaram preocupações com o rigor científico das pesquisas educacionais e a necessidade de se validar sua intervenção social. A preocupação, no nosso entendimento, ligava-se ao fato da necessidade de se estabelecer sólidas bases epistemológicas, ou seja, definir adequadamente o caráter distintivo do método a ser utilizado na pesquisa educacional.

A preocupação de Warde (1990), enfatizada há mais de duas décadas, foi novamente reeditada na Anped (2011): é necessário que os pesquisadores procurem superar as dificuldades relacionadas ao entendimento e exercício do método científico, seus pressupostos, e elucidação. Concordamos que estes aspectos comprometem a qualidade das pesquisas, manifestando os limites do próprio campo e, analisando mais severamente, hipertrofiando uma compreensão mais articulada dos fenômenos educativos investigados.

Esse alerta é reforçado por Souza e Magalhães (2011), as autoras advertem sobre a dispersão teórica e metodológica presente na produção acadêmica, o que, em geral, conduz a pesquisa a um sincretismo teórico, fazendo com que percam a compreensão sócio-histórica e, portanto, sua capacidade de emancipação e transformação social.

André (2011, p.35) ainda assevera que é “[...] necessário dar um passo além, aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente. [...] há muito que melhorar, tanto na forma de apresentação quanto na precisão” das pesquisas na área educacional.

Ao estabelecermos esse diálogo com alguns autores sobre a qualidade da pesquisa educacional, é possível perceber que um importante objetivo dos pesquisadores tem sido definir o estatuto epistemológico da pesquisa em educação. Apesar de as discussões serem detentoras de características próprias, com referenciais e interlocutores diversos, tem em comum a preocupação com a confiabilidade dos conhecimentos produzidos na área da Educação, e sua capacidade de intervenção. Também destacamos que a maioria das questões giram em torno de demandas teórico-metodológicas, e que existe um consenso na indicação do método dialético, como mais adequado para interpretar a realidade, capaz de

ajudar na análise complexa do real por possuir referenciais epistemológicos e metodológicos pautados numa perspectiva crítica. Essa proposta reitera o discurso de Mainardes e Marcondes (2011), quando afirmam que somente uma perspectiva crítica no campo da pesquisa educacional pode ajudar os pesquisadores na sua tentativa de entender o mundo social, e quiçá inventar uma forma de intervenção sobre o mesmo.

Partindo destes pressupostos e para somar às análises até aqui apresentadas, nos questionamos sobre a utilização e desenvolvimento do *método materialismo histórico dialético*. Quais autores ou referenciais têm fundamentado as pesquisas nessa base metódica? Em função de todas as orientações acima descritas (estado da arte), no sentido de melhoria da pesquisa educacional, tem havido mudança na adequação do método? A metodologia utilizada nesta abordagem metódica mostra-se adequada? Essas questões compõem e orientaram a síntese integradora desenvolvida pela Redecentro que tem desenvolvido vários estudos sobre a temática professores(as).

Como a maior parte da pesquisa brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação, tomou-se a produção acadêmica dos pós-graduandos da área de Educação como um recorte representativo da pesquisa na área. Os dados aqui discutidos são baseados numa meta-análise das dissertações e teses defendidas em seis Programas de Pós-Graduação em Educação, período 2006-2009.

Caminhos metodológicos: a produção acadêmica sobre professores no Centro-Oeste

Estudos sobre a produção acadêmica que analisam trabalhos desenvolvidos por docentes e pesquisadores, segundo Larocca, Rosso e Souza (2005), se desenvolvem a partir de um processo meta-analítico da produção existente, contribuindo significativamente para analisar os processos adotados na produção do conhecimento. A relevância dos estudos avaliativos, sobretudo para os próprios programas de pós-graduação, liga-se à crítica do

conhecimento produzido, e a possibilidade de apontar aspectos positivos e/ou negativos capazes de investirem na melhoria da produção.

Pelas pesquisas meta-analíticas a ciência busca sua coerência, debruçando-se sobre aquilo mesmo que produz, não exclusivamente visando traçar o tradicional estado da arte de determinado conhecimento, mas para que, utilizando-se de procedimentos científicos qualitativos e/ou quantitativos, venha a conhecer melhor a produção científica em seus vários aspectos (LAROCCA, ROSSO, SOUZA, 2005, p.119).

Seguimos os passos do método dialético que integra, a nível interno, elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, com aspectos, a nível externo, determinantes da realidade sócio-histórica. O método assumido tem como características a historicidade, o contexto, e a visão de totalidade, e outros nexos que envolvem o objeto de estudo. Na perspectiva dialética, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada – concreto pensado, ajudando a definir princípios que retroalimentam os trabalhos (ou a metodologia) desenvolvidos pela Rede.

Entendemos por metodologia a organização racional da investigação, decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva de pesquisa. Para alcançar nossos objetivos, buscamos identificar, catalogar, ler na íntegra as dissertações, e destacar os aspectos analisados num instrumento, construído pelo grupo, definido como *ficha de análise*.

Uma vez preenchidas, as fichas de análise são posteriormente apresentadas e discutidas coletivamente. Nesse momento são sanadas as dúvidas de preenchimento, busca-se uniformizar os critérios e esforçar-se para que não se limite a uma análise individual, mas que todo o grupo após discussão possa assumir seu preenchimento. Esses passos são importantes para favorecer rigor ao processo, não se trata de avaliar um trabalho, mas de analisar segundo o instrumento criado os que foram selecionados e o fato de haver uma discussão coletiva de cada ficha proporciona ao leitor maior segurança sobre sua interpretação. Quando os trabalhos são

de discentes conhecidos esse cuidado é particularmente importante. Esta ficha de análise é utilizada por todos os pesquisadores da rede no processo de fichamento das pesquisas que foram selecionadas, catalogadas, e lidas na totalidade, conforme o tema desenvolvido – o professor(a).

Na ficha, além de questões relacionadas aos temas desenvolvidos, tipo de pesquisa, ideário pedagógico, e referenciais teóricos utilizados, procura-se destacar a questão do método (Quadro 1).

Quadro 1 - Questão referente ao método/produção acadêmica sobre professores(as)

QUESTÃO SOBRE O MÉTODO	SIM	NÃO	OBS.
1. Está claramente explicitado			
2. Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado.			
3. Não pode ser identificado.			

Fonte: SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p. 160-165.

Na primeira fase da pesquisa, com a ficha pergunta-se se o método está ou não claramente explicitado no trabalho e, caso não esteja, se pode ser identificado. O método só é julgado como *não identificado* se, além de não ter sido declarado, o leitor não encontrar nenhuma característica que ligue a investigação a qualquer abordagem metódica, conforme nosso instrumento. Para esses trabalhos é solicitado o parecer de um segundo leitor. Para que o *método seja considerado como não identificado*, os pareceres devem coincidir, além de, às vezes, desencadear intensos debates entre os membros da equipe, em relação às características identificadas.

Ao término da primeira fase da pesquisa, o grupo sentiu a necessidade de aprofundar e clarear a questão do método, para tanto construímos um novo instrumento de análise: ficha de aprofundamento, com ela foi possível evidenciar diferentes compreensões da relação sujeito/objeto, entendendo que essas correspondem a diferentes maneiras de se abordar e compreender o processo de construção do conhecimento.

Um ponto comum a toda equipe foi assumir que a forma como se consolida a relação sujeito/objeto, consubstancia também determinados indicadores metódicos. Essa ideia traduz as possibilidades de se eleger diferentes tipos de métodos, como: o positivista, o fenomenológico e o materialismo histórico-dialético (MHD). Estes métodos foram balizados, por diferentes autores, como sendo os que mais referendam as investigações no contexto da educação. São esses os tipos de métodos que compõem a ficha de aprofundamento. (LIMOEIRO, 1971; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; MAGALHÃES; SOUZA, 2012).

O processo de construção da ficha exigiu um longo e, às vezes, exaltado período de estudos e discussão, optou-se por estabelecer indicadores (mesmo conhecendo os riscos de possível reducionismo e de equivocada instrumentalização presentes nesta decisão) que, em nossa opinião, traduziam cada um desses métodos. Estabelecer esses indicadores significou explicitar o nosso entendimento de cada uma daquelas perspectivas metódicas, os paradigmas científicos, a concepção de mundo, sociedade, sujeito e educação. Significou também o estabelecimento de um parâmetro comum por meio do qual analisaríamos as dissertações, objeto deste estudo.

De acordo com este entendimento, o grupo sistematizou os indicadores do método positivista, do fenomenológico e do materialismo histórico dialético. No que se refere ao materialismo histórico dialético (MHD), objeto de discussão nesse artigo, entendemos que tem como objetivo da ciência compreender a realidade com o fim de transformá-la. O método porta uma concepção de ciência que procura compreender a existência de classes sociais buscando as suas transformações pela interferência tanto da pesquisa quanto do pesquisador.

No MHD, a relação entre sujeito e objeto pressupõe que tanto o sujeito como o objeto têm papel ativo na construção do conhecimento, ambos sofrem transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico e histórico e, por isso mesmo a ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo.

Na perspectiva ontológica do MHD, o mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada

pelos contextos econômicos, político e cultural; é passível de ser transformada pela ação do homem. O homem, por sua vez, é um ser histórico e social, inserido em um determinado contexto. A concepção de história é o eixo da explicação e da compreensão científica e a educação é compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicas, sociais e políticas. A educação é vista de modo complexo, a partir de uma dinâmica própria, sustentada nas contradições e polarizações.

A metodologia de investigação do MHD necessita ser ordenada e especificada dentro da lógica dialética. O conhecimento produzido a partir da práxis dialética, alcança seu propósito final na medida em que transforme de maneira significativa a realidade concreta e histórica (FRIGOTTO, 2004, p. 81). Ainda conforme o autor (p. 80), é na investigação que o pesquisador tem de recolher os dados em suas “múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado”.

A partir destes pressupostos definimos um rol de indicadores que compõem a análise desse método. Elas dizem respeito a: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado; evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e a denominá-la práxis; g) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; h) referencial teórico utilizado.

A produção acadêmica sobre professores no Centro-Oeste: a questão do método

Para tentar esclarecer questões recorrentes sobre os avanços ou problemas referentes ao método, presentes no campo da pesquisa

educacional, compreendemos que método seja a compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento; e por metodologia entendemos que seja a organização racional da investigação, decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva de pesquisa.

No conjunto das instituições foram analisados 51 trabalhos no período proposto, destes, 34, ou seja, (67%) adotam o materialismo histórico dialético como método de pesquisa (Tabela 1).

Tabela 1 - Método Materialismo Histórico Dialético na produção acadêmica

MÉTODO IDENTIFICADOS	total	%
1. Positivismo	5	10%
2. Fenomenológico	10	20%
3. Materialismo Histórico Dialético	34	67%
4. Outro/ não identificado	2	3%
Total	51	100%

Fonte: SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p. 160-165.

Os 67% que se ligam a perspectiva metódica do MHD estão distribuídos em seis programas, esta é uma perspectiva significativamente utilizada na Região analisada, em 30% dos trabalhos houve a utilização de referenciais adequados, e 50% o método foi claramente explicitado. Quanto a identificação dos autores mais utilizados nos estudos foram T. Adorno, G. Frigotto, A. Gramsci, J. Habermas, H. Marcuse, K. Marx, D. Saviani, P. Freire. Como entendemos que o referencial teórico é indispensável para o desenvolvimento da pesquisa educacional, conforme foi explicitado por vários autores, desde a década de 1980, é possível reafirmar a falta de referencial teórico ampliado nas pesquisas, o que implica na inadequação nas discussões propostas nas pesquisas.

O movimento de construção do referencial teórico que subsidia uma pesquisa é um constructo pessoal, mental e material do real, que se

efetiva de informações já existentes que o pesquisador obtém por meio de um processo de busca minuciosa, pela retomada de conceitos e explicações que servirão de “lastro” para uma nova aproximação e (re)construção da realidade. Se o pesquisador não conseguir fazer esse procedimento teórico investigativo, comprometerá o mapeamento e a discussão da produção acadêmica.

Nossa análise tem demonstrado que os pesquisadores apresentam dificuldades na escolha do arcabouço teórico que lhes possibilite a apreensão empírica da realidade a ser estudada, o qual só é possível de ser apropriado após uma exaustiva busca e consequente compreensão das interfaces do problema que permitam estabelecer conexões, mediações e definições. A clareza e a definição teórico-metodológica, no momento inicial da pesquisa, têm origem na relação dialética entre o exercício de criar marcos conceituais e articulá-los com a prática (MINAYO, 1999).

Pretendemos que os investigadores tenham presente que a o ato de pesquisar exige “lidar” com a realidade a partir de pensamentos formados por conceitos e teorias explicitados na literatura, e que se originam em determinados contextos históricos caracterizados por questões sociais, ideológicas, políticas, econômicas, entre outras, bem como de perspectivas teóricas influenciadas por tais contextos.

Reiteramos a necessidade para realizar pesquisas, de proceder-se a uma adequada conceitualização, a partir de um campo teórico e conceitual prévio, baseando-se em produções científicas e pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores, que possibilitem uma aproximação com o objeto de estudo. Trata-se, no primeiro momento da investigação, de uma imprescindível organização de ideias e/ou informações preliminares, assim como da busca de referências teóricas e conceituais basilares que, embora não tenham inicialmente um caráter preciso e sistemático, permitam situar a pesquisa no campo do conhecimento científico.

Na análise realizada pelo grupo não foi identificada uma pluralidade teórica representativa. A limitação no domínio das referências teóricas dificulta interpretar a complexidade dos fenômenos educativos. Quanto à utilização do método MHD, sua presença indica a marca do movimento de superação da linearidade na construção do conhecimento, como proposto no

positivismo, e também o rompimento da dimensão relativista que caracteriza a fenomenologia. O Gráfico 1 apresenta os aspectos positivos desenvolvidos nas pesquisas que utilizaram esse tipo de método.

Algumas considerações

O caráter metaavaliativo da pesquisa nos traz importantes indícios de que a lógica que o pesquisador sustenta na pesquisa, conduzirá a maneira como estrutura sua metodologia de trabalho, o que repercute diretamente na qualidade dos trabalhos acadêmicos.

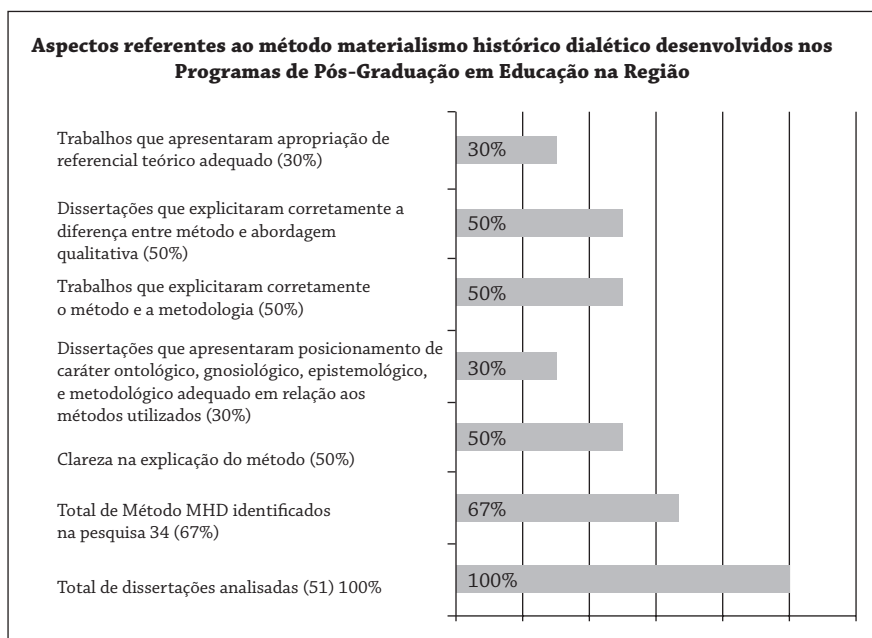


Gráfico 1 - A presença do Materialismo Histórico Dialético nos programas de pós-graduação em Educação

Fonte: SOUZA; MAGALHÃES, 2011.

Até aqui nossa análise mostrou que os estudos seguiram a recomendação proposta pelos autores que elegemos no início deste trabalho, ou seja, priorizaram o método dialético, e uma abordagem crítica na construção das pesquisas. É importante sublinhar que uma abordagem crítica pauta-se na escolha de um quadro teórico-metodológico que ajude na reflexão crítica de determinados discursos hegemônicos, em propostas alternativas de leituras do campo, por exemplo.

Entretanto, ainda é possível identificar fragilidades na produção das pesquisas: a) confusão entre método e metodologia, sustentada pelos próprios manuais de metodologia científica; b) não há explicitação e assunção coerentes da perspectiva metódica e metodológica; c) não há articulação dos dados aos fundamentos teóricos; d) pouca articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais; e) não posicionamento do autor sobre aquilo que se propôs fazer; dentre outras.

Se as pesquisas ainda não conseguem acompanhar sistematicamente os passos propostos pela abordagem metódica, numa perspectiva dialética não poderíamos deixar de acrescentar à nossa análise aspectos das condições objetivas e subjetivas, as quais os estudantes da pós-graduação em educação estão submetidos: são, em geral, professores que não se afastam integralmente de suas atividades docentes e administrativas, não recebem seus salários plenos, não recebem bolsas de estudos ou condições de instalação na cidade onde se localizam os cursos, devendo fazer longos percursos semanalmente; vivenciam aligeiramento da formação em função dos curtos prazos para término das pesquisas.

Por outro lado, o contexto histórico do qual os discentes e docentes fazem parte influencia a qualidade dos trabalhos, muitos não tiveram nenhum contato prévio com o processo de pesquisa, ou com a difícil tarefa de escrever um trabalho científico. Há que ressaltar também a influência das políticas públicas para a pós-graduação que se reflete na sobrecarga de trabalho dos orientadores, limitação do tempo estabelecido para os cursos de pós-graduação, como fatores que condicionam grandemente a qualidade dos trabalhos desenvolvidos.

Com o objetivo de ajudar clarear o estatuto epistemológico da pesquisa em educação, julgamos importante dois momentos na estruturação das pesquisas: o *primeiro* diz respeito à compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, isso seria o mesmo que dizer que é imperativo estar ciente do “caminho” a ser trilhado na construção do conhecimento – clareza na escolha e utilização do método; e o *segundo*, diz respeito à organização racional da investigação, às decisões específicas tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva, o que fazer para alcançar os objetivos propostos – clareza na definição metodologia.

A problemática da indistinção entre método e metodologia, presente em muitas dissertações emerge com o alargamento da utilização da pesquisa qualitativa no Brasil, consolida-se com os textos presentes nos manuais de pesquisas publicados. Essa nova postura, mesmo que possa ser interpretada como avanço em relação ao positivismo, como sugerido desde a década de 1980, acarretou simultaneamente a secundarização de certos aspectos formais necessários, em relação ao rigor metódico e metodológico, aspectos importantes na definição da cientificidade da pesquisa educacional.

Ancorada a essa perspectiva investigativa - qualitativa, difunde-se a afirmação, mesmo que nem sempre explícita, de que não há a necessidade de se declarar a intencionalidade em relação ao método, o que pode ser traduzido, no sentido que tudo “na pesquisa é opinião do próprio pesquisador e não fruto de uma depuração séria à luz de uma dada perspectiva, de uma teorização”, conforme já explicitava Gatti (1999, p. 9) na década de 90, e reforçaram Magalhães e Souza (2012).

As implicações dessas análises mostram a necessidade de se promover nos programas de pós-graduação discussões que envolvam a questão do método, e suas referentes metodologias, quer seja como tema de estudo em disciplinas, em grupos de estudos, ou em processos de orientação. Isso poderia ajudar no processo formativo dos pesquisadores, e dos orientadores, o que lhes permitiria maior e melhor apropriação e análise de seus objetos de estudo. Por certo, isso ajudaria a promover uma elaboração aperfeiçoada e rigorosa das pesquisas sobre professores(as).

Referências

- ALVES, A. J. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, v. 18, n. 43, p. 46-57, 1997.
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA H. A. da; SILVA, M. (Org.). *Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.
- BRZEZINSKI, I (Coord.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/Inep, 2006.
- BACKES, J.; PAVAN, L. R. As epistemologias dos estudos curriculares: diferenças e identidades. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.
- CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n 88, p. 5-17, fev. 1994.
- CAMPOS, M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 63-66, maio 1984.
- CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.

CUNHA, L. A. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, 63-67, maio 1991.

CUNHA, L. A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 1979, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC/CAPES, 1979. p. 3-15.

ESTEVES, O. P. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, n. 50, p. 3-14, ago. 1984.

FRIGOTTO, G. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de pesquisa*, n. 55, p. 68-75, nov. 1985.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.

GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de pesquisa*, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GATTI, B. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Eccos Revista Científica*, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1999.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, B. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: avanços e perspectivas. *Em Aberto*, n. 31, p. 1-18, jul./set. 1986.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, n. 19, p. 75-80, dez. 1976.

GOUVEIA, A. J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 67-70, maio 1984.

GOUVEIA, A. J. Orientações teórico- metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 55, p. 63-67, nov. 1985.

KUENZER, A. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*, n. 31, p. 19-23, jul./set. 1986.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005.

LARocca, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LIMOEIRO, M. C. *O mito do método*. 1971. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1971.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p.43-44, maio 1984.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de. Veredas metodológicas da pesquisa em educação da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.

MARTINS, A. M. A Pesquisa na área de política e gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.

MELLO, G. N. de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.

MELLO, G. N. de. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 46, p. 67-82, ago. 1983.

MELLO, G. N. de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, n.53, p. 25-31, maio 1985.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORETTI, Z. C.; ADAMS, T. Pesquisa participative e educação popular: epistemologias do sul. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Anais... Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59>. Acesso em: 24 abr. 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Campinas: Papirus, 2007.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). *Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 45-50, maio, 1984.

VIEIRA, E. Pesquisa em educação: quando se é específico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 67, p. 56-58, nov. 1988.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WEBER, S. A produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, p. 22-32, maio 1992.

Recebido: 20/02/2013

Received: 02/20/2013

Aprovado: 22/06/2013

Approved: 06/22/2013