

PESQUISA EDUCACIONAL FORMATIVA E COLABORATIVA: TEORIA E MÉTODO

Solange Martins Oliveira **Magalhães** – UFG

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de **Souza** – UFG

Agência Financiadora: CNPq

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 e referenciais teóricos. Os dados discutidos são baseados numa meta-análise das dissertações e teses defendidas em seis Programas de Pós-Graduação em Educação, período 2006-2009. O método mais desenvolvido no período nos programas foi o materialismo histórico dialético. O movimento da pesquisa procura explicitar o sentido mais radical da metodologia dialética: elaboração de uma nova síntese esclarecedora, no sentido da melhoria das produções acadêmicas, mesmo que essa síntese seja sempre temporária e provisória. Julgamos salutar a autocrítica para reorientar ações que gerem novas alternativas diante dos desafios concernentes à adequada utilização dos métodos no contexto da pesquisa educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Método; Pesquisa Educacional; 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 compreendê-la. No entanto, o que parece óbvio e simples para alguns, tem se revelado um processo de grandes exigências decorrente de resistências e (in)compreensões, que comprometem o rigor e a relevância da pesquisa. A busca do rigor e relevância da pesquisa configura-se como desafio para o campo da pesquisa educacional, pois envolve equacionar a tensão entre a potencialidade analítica oriunda de diferentes contribuições epistemológicas, e a afirmação da especificidade das questões educacionais.

O estado da arte confirma a existência de espaço de adensamento e socialização das análises da pesquisas educacionais que tem dado visibilidade às tensões e questões específicas desse fazer. (GOUVEIA, 1971, 1976; CUNHA, 1979; GATTI, 1983, 1992, 2001, 2002; MELLO, 1982; 1983; 1985; ANDRÉ, 2007, 2011). Do lugar de pesquisadores e de formadores de pesquisadores, elegeu-se a perspectiva crítica como caminho capaz de ajudar na compreensão e superação dos problemas apresentados e na colaboração para construção de um conhecimento sempre sujeito a novas críticas e aperfeiçoamentos.

O estreitamento do diálogo entre os pesquisadores sobre os problemas da pesquisa educacional datam inicialmente da década de 1970, quando tiveram início as primeiras pesquisas, como os de Gouveia (1971, 1976), que deram ênfase às discussões sobre a questão metodológica, mostrando as fragilidades das pesquisas. Seguindo esta mesma tradição de análise, vários estudos focalizaram os aspectos metodológicos e os problemas das pesquisas educacionais (CUNHA, 1979; 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. Ela afirmou que o debate de questões de teoria, método e objeto na pesquisa em educação era um constante 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).

Já adentrávamos a década de 1980 quando as discussões sobre os problemas da pesquisa educacional penetraram os encontros de educadores, e foram publicadas em forma de artigos, revelando um aspecto central nesta problematização: a escolha das teorias que sustentariam o tratamento do fenômeno educacional. Sendo que esses estudos e publicações foram incrementadas no fim dos anos 1990, quando também começaram a surgir propostas de enfrentamento dos problemas assinalados pelos diversos estudiosos envolvidos nessa discussão. (ALVES, 1991; ALVES-MAZZOTTI, 1996, 2001; WARDE, 1990; WEBER, 1992)

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

Frigotto (1985) amparado em análise marxista mostrou a necessidade dos pesquisadores buscarem coerência e consistência teórico-metodológica, desviando-se do relativismo, do idealismo e da ciência hegemônica. À época analisou 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 o potencial transformador da realidade educacional, por sustentarem a clássica dicotomia entre teoria e prática.

Nos anos 1990, a expressão “crise de teoria e método” era 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. Reforçava-se novamente uma oposição entre a pesquisa positivista e o paradigma qualitativo, ampliavam-se as discussões sobre a produção de pesquisas baseadas em abordagens qualitativas mostrando que essas necessitavam de maiores cuidados e definições epistemológicas mais claras (GOUVEIA, 1984, 1985; CAMPOS, 1984; ALVES-MAZZOTTI, 1996; LÜDKE, 1984; THIOLENT, 1984; ANDRÉ, 1997).

Dentro da mesma problemática, o clássico trabalho de Luna (1988) já afirmava que existiam apenas alguns pesquisadores que efetivamente mostravam-se engajados no compromisso da análise epistemológica, observação que se soma ao estudo de Mello (1983) que 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), e Souza e Magalhães (2012), dentre outros, para abrigar uma série de críticas presentes nos estudos da área.

Os estudos citados acima também denunciaram o que nominaram de “modismos teóricos e metodológicos”, como resultado da falta de tradição de pesquisa e de teoria educacional. Segundo esses autores esse modismo acarretou numa opção por determinada metodologia que se assemelhava mais à adesão de fé ideológica do que a uma escolha adequada na busca do entendimento do objeto de estudo. Essa crítica culminou com a identificação do que Vieira (1988) denominou de divergência metodológica, deixando-nos entender que as deficiências perpassavam tanto trabalhos quantitativos quanto qualitativos.

Ainda em relação aos problemas metodológicos, Thiollent (1984) compartilhou com os autores citados as críticas às distorções existentes nas pesquisas quantitativas que para ele ligavam-se a precariedade das fontes, manipulação das informações, dificuldades das abordagens qualitativas, e problemas de conceitualização e inferências indevidas. Soma-se a Thiollent a crítica de Gatti (2001) que também relatou as dificuldades metodológicas

relacionadas às abordagens quantitativas e qualitativas. No caso das quantitativas, a autora afirmou que estavam relacionadas à precariedade do domínio de instrumentos e técnicas sofisticados na pesquisa em educação, hipóteses mal colocadas, variáveis operacionalizadas de modo inadequado, pouca preocupação com a validade e fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem e, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportavam suas exigências básicas. Nas pesquisas qualitativas as dificuldades relacionavam-se às interpretações empobrecidas pela falta de domínio do referencial teórico de análise empregado, observações casuísticas, descrição do óbvio, observações de campo mal conduzidas, análises de conteúdo carentes de metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e precariedade na análise documental.

Alves (1991), e Alves-Mazzotti (1996; 2001) também se manifestaram sobre a utilização inadequada das metodologias qualitativas que as tornavam superficiais e pouco contribuíam para a construção do conhecimento.

Sanches Gamboa (2007) destacou a falta de explicitação de bases ontológicas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas nas pesquisas no campo da educação, indicando que essa ausência causava uma série de problemas como indiferenças metodológicas, termos e concepções imprecisos, discussão inadequada sobre métodos qualitativos e quantitativos. Como consequência, segundo o autor, dificulta-se a acumulação do conhecimento e a formulação de medidas de intervenção no campo educacional. Contribuição igualmente importante foi a análise apresentada por Meinerz (2011), para ela 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 merece exame minucioso, sob pena de nos contradizermos como pesquisadores.

A partir dos trabalhos citados tivemos a indicação de que as pesquisas trilhavam o empobrecimento teórico. Nessa perspectiva de análise, André (2001) focalizou a importância do rigor e da adequação metodológica para as pesquisas no campo educacional. A autora deu continuidade à análise de produções na área de educação nos últimos anos, com ela apreendemos que fazer pesquisa sobre professores pode sempre vir a ser (re)descoberta, além de realizar um balanço dos principais avanços na área, continua apontando aspectos a serem fortalecidos, como por exemplo: “em muitas pesquisas (...) é evidente a falta de domínio dos fundamentos dos métodos. (ANDRÉ, 2011, p. 32)

Mainardes e Marcondes (2011) na mesma linha da tradição 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 que a perspectiva crítica no campo da pesquisa educacional 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 assumem a importância da perspectiva crítica, sobretudo na linha de Paulo Freire, como alternativa de ruptura epistemológica, e na 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, em 2011, mostraram as dificuldades metódicas e metodológicas apresentadas nas contribuições 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, liga-se ao fato da necessidade de se estabelecer 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. 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 com as colocações de Magalhães e Souza (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”.

Ao estabelecermos esse diálogo com autores que tratam da pesquisa educacional foi possível perceber que o objetivo maior dos pesquisadores é 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 foi possível destacar que a maioria sugere o 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 social.

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 fundamentam as pesquisas que se utilizam desse tipo de método? Em função de todas as orientações (estado da arte) no sentido de melhoria da pesquisa educacional, tem havido mudança na adequação do método? A metodologia utilizada nesta abordagem metódica é adequada? Essas questões compõem e orientaram a síntese integrativa desenvolvida por uma Rede de pesquisadores sobre professores.

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

Estudos sobre a produção acadêmica que analisam trabalhos desenvolvidos por docentes e pesquisadores, segundo Larocca, Rosso e Pietrobelli de 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 a 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, PIETROBELLI SOUZA, 2005, p.119).

Seguimos os passos do método dialético que concebe a pesquisa como um trabalho interdisciplinar que integra, a nível interno, elementos gnoseológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, com aspectos, a nível externo, determinantes da realidade sócio-histórica. A metodologia assumida tem como principais características a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão de totalidade. A realidade é aqui entendida como um todo concreto que tem suas propriedades, sua estrutura e seu desenvolvimento que, inclusive, se refletem sobre princípios epistemológicos e aspectos metodológicos da produção científica. A relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância - práxis.

Na perspectiva dialética, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada – concreto pensado. Estes são os princípios que retroalimentam nossos trabalhos. Para alcançar nossos objetivos, a metodologia de trabalho tem sido recriada no decorrer do processo investigativo, como uma das etapas do processo compartilhado de reflexão no qual nos engajamos.

Essa perspectiva metódica e sua conseqüente metodologia se concretiza no trabalho sistemático que envolve identificar, catalogar, ler na íntegra as dissertações, e destacar os aspectos analisados num instrumento, construído pelo grupo, definido como *ficha de análise*. Esta ficha de análise é utilizada por todos os pesquisadores da rede no processo de fichamento das pesquisas que foram selecionadas conforme o tema desenvolvido –professores(as).

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.

Com a ficha pergunta-se se o método esta 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 o estudo 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.

Com o objetivo de clarear a questão do método, o grupo construiu um novo instrumento de análise: ficha de aprofundamento, com ela foi possível evidenciar diferentes compreensões da relação sujeito/objeto e, 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, consolida também determinadas relações que traduzem diferentes tipos de métodos: o positivista, o fenomenológico e o materialismo histórico-dialético (MHD), também apontados por diferentes autores como sendo os que mais referendam as investigações no contexto da educação (LIMOEIRO, 1971; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; SOUZA e MAGALHÃES, 2012).

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), entendemos que representa como objetivo da ciência compreender a realidade com o fim de transformá-la. 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.

Nesse método, na relação sujeito-objeto, os dois têm papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante o processo.

Na perspectiva ontológica do MHD, o mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada pelos contextos econômico, político e cultural, 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; é vista de modo complexo, a partir de uma dinâmica própria, sustentada nas contradições e polarizações.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2004, p. 77).

Diferentemente do positivismo, o conhecimento produzido na perspectiva do MHD não é um produto de final do processo, mas constituído no contexto social e histórico. O conhecimento permeia o processo e se manifesta tanto no objeto, quanto no sujeito, transformando-os.

A metodologia de investigação do materialismo dialético 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).

Para tentar esclarecer questões recorrentes sobre os problemas presentes no campo da pesquisa educacional, por método compreendemos que seja a compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. A metodologia, por sua vez, refere-se à organização racional da investigação, decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva de pesquisa.

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.

Na primeira etapa da pesquisa foram realizadas a leitura, análise e sistematização das 360 dissertações produzidas sobre tema professores(as) nos programas estudados. Com o

intuito de aprofundar as temáticas em discussão, a segunda fase da pesquisa abarcou um total de 20% desses trabalhos, que foram selecionados tendo em vista os seguintes critérios: pertencerem a linhas de pesquisa diferentes; serem de anos diferentes (dentro de 2006 a 2009); e terem sido orientados por diferentes professores. Na fase do aprofundamento foram analisados 51 trabalhos, representantes da produção 2006-2009, e destes, 34, ou seja, (67%) adotam o materialismo histórico dialético como método de pesquisa.

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% foram claramente explicitados.

Quanto à identificação dos autores mais utilizados nos estudos foram T. Adorno, G. Frigotto, A. Gramsci, J. Habermas, H. Marcuse, K. Marx, D. Saviani, se entendemos que o referencial teórico é indispensável para o desenvolvimento da pesquisa educacional, conforme já explicitaram vários autores desde a década de 1980, é possível entender que a falta de referencial teórico adequado implica para o pesquisador na perda de aspectos singulares e diversos do real, na definição inadequada de seu objeto de estudo, e na opção pelo aporte teórico-metodológico que subsidiará as discussões propostas na sua pesquisa.

O caráter meta-avaliativo da pesquisa 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.

Até aqui nossa análise destacou que os estudos seguiram a recomendação propostas pelos autores que elegemos no início deste trabalho, ou seja, priorizaram o método dialético, e uma abordagem crítica na construção da pesquisas.

Entretanto, ainda é possível identificar problemas na sua produção: confusão entre método e metodologia, sustentada, muitas vezes, pelos próprios manuais de metodologia científica, falta da explicitação e assunção coerentes da perspectiva metódica e metodológica que o pesquisador esta assumindo, ausência de roteiro imprescindível para se chegar ao rigor científico. Essa tem sido uma equação difícil de ser resolvida. Ainda podemos acrescentar fragilidades quanto à produção de pesquisas descontextualizadas, que em última análise se afastam do caráter dialético e, portanto, histórico do método dialético; referencial teórico inadequado ou que sustente a argumentação e o estudo do objeto.

A idéia da necessidade de explicitação do método *a priori* na pesquisa não é consensual entre os metodólogos. Mesmo que a maioria defenda a sua necessidade, há os que a compreendem como fator que inibe “a criatividade e a liberdade do pesquisador” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 59).

Alertamos ainda que apesar de aceita e difundida, essa atitude gera inconsistência metódica, e conforme Warde (1990) também referiu, expressa o empobrecimento teórico das pesquisas no campo educacional. Nossas análises reforçam um ponto problemático desta inconsistência, diz respeito à falta de formação filosófica sólida na formação do pesquisador, quer seja em nível de mestrado ou de doutorado, isso tem dificultado a assimilação de conteúdos relacionados com a teoria do conhecimento, os processos científicos e os fundamentos epistemológicos da pesquisa. Como consequência, a ausência dessa formação filosófica impede o aprofundamento da discussão sobre as diferentes correntes de pensamento presentes na epistemologia moderna. Do nosso ponto de vista, entretanto a explicitação é fundamental para fundamentar o trabalho investigativo e sustentar as análises de seus autores, para que construam um método de análise e de exposição coerentes com seus propósitos.

Em relação à problemática da indistinção entre método e metodologia, a contribuição de Frederico (2008, p. 253) ainda parece-nos muito importante, ele cogita sobre as discussões de Adorno com Paul Lazarsfeld; o segundo defendia uma “pesquisa administrativa”, isto é, organizada de modo quase industrial, repousando sobre uma rígida divisão do trabalho, a ser

desenvolvida nos marcos do sistema para melhorá-lo. Para Lazarsfeld, o método sendo científico e, portanto, neutro, pairaria sobre todos os objetos e os enquadra. Segundo sua concepção o método tornou-se autônomo e, conseqüentemente, a formulação da pesquisa torna-se independente dos conteúdos em que e aos quais é “aplicada”. Neste sentido, de acordo com os estudos de Lazarsfeld, o “método” (methodology) passa a referir-se a técnicas de investigação.

Já Adorno chama a atenção para duas maneiras diferentes de conceber o método em Sociologia, a primeira é a tradição européia que aproxima método de epistemologia, enquanto que a tradição empírica norte americana entende o método (*methodology*) como técnica e procedimentos formais adotados nas investigações empíricas. Adorno distanciou-se da concepção norte americana – a *methodology*, passou a defender a tradição européia, segundo a qual a pesquisa social deve ser criticamente orientada e, ainda, a concepção de método como crítica do conhecimento.

Em muitos dos trabalhos que analisamos nas produções dos programas de pós-graduação, detectamos a influência da concepção empírica norte americana na identificação que os autores estabeleceram entre método e *methodology*, técnicas de pesquisa e/ou tipos de pesquisa. Nessa postura não é possível desenvolver a concepção de método como crítica do conhecimento, como criação e desenvolvimento do conhecimento a partir desta perspectiva.

Como 50% dos trabalhos ainda mantinham a indistinção entre método e metodologia, encontramos muitas vezes, a expressão: “o método a ser utilizado é o da pesquisa qualitativa”, ou “o método de tipo etnográfico”, ou “o método de estudo de caso”, isso indica uma confusão entre os roteiros de determinados tipos de pesquisas e a lógica a qual elas se filiam. Analisamos que o nível de ‘aproximação’ entre a estrutura da exposição no corpo das dissertações lidas e as características do método é considerado um indicativo de tendência ou orientação metodológica percebida pelos leitores. Essa análise é reforçada quando o/a autor/a declara apenas que vai conduzir seu estudo numa “perspectiva metodológica qualitativa”, e detalha “respectivos instrumentos de coleta e tratamento de dados”, ou quando os autores assumem que o “método será clareado na medida em que se desenvolve o trabalho”. Sobressai-se que a partir dessa visão, o que acontece é tão somente a verificação, a constatação, sem o entendimento efetivo das bases do método pelo autor. Sustentamos que para pensar em rigor científico é necessária a escolha justificada e coerente do método que orientará a busca do conhecimento.

Para enfrentar o *habitus* dessa indistinção entre método e metodologia percebida nos estudos, afirmamos como impositivo assumir que o método é o caminho; é o instrumento que possibilita direcionar a busca do saber, além de ser mediador na relação sujeito/objeto de estudo. O caráter crítico, tão valorizado e solicitado por vários autores, é dado pelo método utilizado, pelo referencial teórico que a alicerça (GOERGEN, 1986; KUENZER, 1986; CUNHA, 1991; ALVES-MAZZOTTI, 2001; ANDRÉ, 2001; GATTI, 2001; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2001; KUENZER E MORAES, 2005; FRIGOTTO, 2007).

As implicações dessas análises nos programas de pós-graduação em educação, após a publicização dessas reflexões, mostram-se importantes. Os programas têm se mostrado motivados para promover seminários que abordam as questões estudadas por esta pesquisa, e a discussão sobre o método e as metodologias também têm sido tema de estudo em disciplinas e em grupos de estudos.

Parece-nos, que os resultados desta pesquisa em rede têm melhorado a ambiência dos programas, o intercambio de alunos entre os programas, melhora das condições de suas aprendizagens e das múltiplas possibilidades que se articulam e se integram no processo do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, habilidades e atitudes em relação à pesquisa. O processo tem contribuído para a maturidade intelectual dos estudantes, tem dado

sustentação através das interlocuções que tendem a promover uma elaboração aperfeiçoada e rigorosa das produções.

O trabalho cooperativo presente na pesquisa em rede que se desenvolve nesse grupo tem permitido que os seus membros compartilhem reflexões, o fazer coletivo, os desafios da crítica e da criatividade que lhes tem permitido criar um sentido de desalienação para seu trabalho e uma perspectiva para o enfrentamento e superação do mal estar docente.

Nesta lógica, cada aspecto que envolve o fazer da pesquisa educacional deve estar aberto a mudanças, cada pesquisador pode ser engajado e transformado no processo. É neste sentido que este trabalho soma-se a tantos outros preocupados com um olhar atento e vigilante ao fazer no campo da educação. Procuramos oferecer evidências de um processo que está ocorrendo no campo da pesquisa educacional, a exemplo de Boaventura Santos, lembramos a necessidade de fazermos uma “[...] sociologia das emergências, a qual consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (SANTOS, 2007, p. 83).

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.
- _____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.
- ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisa*, jul. 2001, n.113, p.51-64. ISSN 0100-1574.
- _____. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, n. 43, p. 46-57, 1997.
- _____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisa*, jul. 2001, n.113, p.51-64. ISSN 0100-1574.
- _____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação. São Carlos*. São Paulo: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007.
- _____. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. Em FONTOURA H. A. da; SILVA, Marco (orgs.). *Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.
- BACKES, J.; PAVAN, L. R. As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.
- CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n 88, p. 5-17, fev. 1994.
- CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 63-66, maio. 1984.
- CARSPECKEN, P. F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.
- CUNHA, L. A. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Cortez (77): 63-67, maio 1991.
- _____. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*, Brasília, CAPES/MEC, 1979.

- ESTEVEES, O. P. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 50, p. 3-14, ago. 1984.
- FREDERICO, C. Recepção: divergências metodológicas entre Adorno e Lazarsfeld. *Matrizes*, n. 2 abril, 2008. (Acesso em 10/02/ 2010).
- FRIGOTTO, G. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 68-75, nov. 1985.
- _____. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.
- _____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out., 2007.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GATTI, Bernadete. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 44, p.3-17, fev. 1983.
- _____. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.
- _____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- _____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- _____. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.595-608, set./dez., 2005.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, jul/set. 1986.
- GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.
- _____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, p. 75-80, dez. 1976.
- _____. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 67-70, maio. 1984.
- _____. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 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*. [online], v. 26, n. 93, pp. 1341-1362. ISSN 0101-7330, 2005.
- LAROCCA, P.; ROSSO, A. J. SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. In: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n.º 3. p. 118-133, mar., 2005.
- LIMOEIRO, M. C. *O mito do método*. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC - Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro de 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*, São Paulo, 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 & Realidade* - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online) *Educ. Real.*, Porto Alegre, 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. *Educ. Real.*, Porto Alegre, 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. *Educ. Real.* Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.
- MEINERZ C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.
- _____. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-82, ago.1983.
- _____. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p. 25-31, maio 1985.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias*, Campinas: Papirus, 2007.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, Ruth. C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange. M. O. (Orgs.). Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). Em: *Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2011.
- SGUISSARDI, V. e SILVA JÚNIOR, J. dos R. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico, São Paulo: Xamã, 2009. 271p.
- THOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio, 1984.
- _____. *Crítica Metodológica: investigação social e enquête operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- VIEIRA, E. Pesquisa em educação: quando se é específico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 56-58, nov. 1988.
- WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 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.