

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO

Education researchers' practical of formation

Neuza Bertoni Pinto^a, Pura Lúcia Oliver Martins^b

^a Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: neuzard@uol.com.br

^b Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: pura.oliver@pucpr.br

Resumo

O artigo discute a formação do pesquisador da educação e relata a experiência desenvolvida na disciplina Seminário de Tese II ministrada à primeira turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Inicialmente, analisa núcleos problemáticos das pesquisas em educação no Brasil, apontados pela literatura educacional, em seguida, descreve o processo pedagógico desenvolvido pela referida disciplina, cuja intencionalidade era propiciar um espaço de discussão coletiva voltado à formação de pesquisadores. O relato dos procedimentos adotados na disciplina sublinha a relevância de um exercício de percepção e reflexão crítica direcionado à compreensão dos elos existentes entre as abordagens de pesquisa e seus pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos. As análises das práticas investigativas de diferentes modalidades de pesquisa, realizadas a partir do “esquema paradigmático” proposto por Gamboa (2007), configuraram-se como elemento dinamizador das práticas investigativas dos participantes.

Palavras-chave: Pesquisa educacional. Formação do pesquisador. Leitura epistemológica das práticas investigativas.

Abstract

The article argues the education researcher's formation and tells the experience developed in disciplines Seminary of Thesis II given to the first group of Doutorate of Post Graduation Program of Education of the Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Initially, it analyzes research problematic nuclei in education in Brazil, pointed for educational literature, after that, describes the pedagogical process developed by the related one disciplines, whose scienter was to propitiate a space of collective quarrel focused on researchers formation. The account of the procedures adopted in disciplines underlines the relevance of an exercise of perception and critical reflection directed to the understanding of the existing links between the research approaches and its epistemologics, gnosiologics and ontologics estimated. The analyses of the practical investigative of research different forms, carried out from the "paradigmatic project" proposed by Gamboa (2007), had been configured as dynamizing element of the investigative practices of the participants.

Keywords: *Educational research. Researchers' Formation. Investigative practices epistemologics reading.*

A maior finalidade dos Programas de Mestrado e Doutorado, no Brasil, é a formação de pesquisadores. Essa posição é defendida por Saviani (2007, p. 182) ao distinguir as finalidades da pós-graduação no Brasil, observando que "diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores." Mesmo considerando o ensino e a pesquisa elementos indissociáveis, Saviani admite que na pós-graduação *lato sensu* o ensino é o elemento definidor, a pesquisa entra como elemento mediador. Porém, na pós-graduação *stricto sensu*, a pesquisa é a "pedra de toque" da formação pretendida (SAVIANI, 2007, p. 183).

No Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, iniciado em 2007, essa intencionalidade encontra-se substantivamente inscrita no espaço curricular destinado aos Seminários de Tese I, II e III, disciplinas que são respectivamente oferecidas nos três primeiros semestres do curso. Concebidos como espaço de discussão teórico-metodológica, troca de experiência

em pesquisa, especialmente de aprimoramento do projeto de pesquisa dos doutorandos, os Seminários têm se configurado como um laboratório apropriado para construção de conhecimentos acerca da pesquisa educacional. Centrados na problemática da pesquisa educacional, os docentes responsáveis pelos referidos Seminários têm propiciado reflexões críticas que visam contribuir, não apenas para o enriquecimento dos projetos individuais de pesquisa dos doutorandos, mas especialmente para sua formação de pesquisadores, orientadores e avaliadores de pesquisas educacionais.

De modo particular, o Seminário de Tese II tem oportunizado, aos doutorandos, uma reflexão crítica sobre os elos teórico-metodológicos que fundamentam a construção de seus objetos de estudo. Essa intencionalidade tem se concretizado através das situações didáticas propostas, como a análise e leitura epistemológica de pesquisas já realizadas e projetos em andamento no programa de pós-graduação.

Com o objetivo de discutir a formação do pesquisador da educação, o presente artigo destaca o papel que a disciplina Seminário de Tese II vem cumprindo em relação a essa formação, no Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Inicialmente, o artigo apresenta uma breve análise da trajetória histórica da pesquisa educacional no Brasil, a seguir analisa problemas em relação à prática investigativa e à formação de pesquisadores na pós-graduação *stricto sensu* e por último, descreve o encaminhamento dado à disciplina Seminário de Tese II, componente curricular que busca contribuir para a formação do pesquisador a partir da problematização das práticas investigativas da educação.

A pesquisa educacional no Brasil

As pesquisas em educação datam, no Brasil, de um passado recente. Incorporadas de forma instrumental às práticas institucionais a partir da criação do INEP, em 1938, tinham por objetivo subsidiar as ações da política educacional, em termos de levantamentos estatísticos da realidade escolar. Em 1937, Lourenço Filho ao prefaciar a obra : “O que dizem os números sobre o ensino primário”, exaltava o poder da estatística para a educação, dizendo:

Na estatística está implícita a idéia de pesquisa - ‘isto’ decorrendo ‘daquilo’, ‘tais condições, tais resultados...’. O método estatístico não se limita à contagem, mas envia esforços para descobrir relações. Ora, numa obra, por sua natureza extensa e contínua, como a do ensino, e a exercer-se sobre clientela necessariamente móvel, a base numérica se torna indispensável. (LOURENÇO FILHO, 1937, p. 5).

Lourenço Filho, um dos grandes defensores do Movimento da Escola Nova no Brasil foi o primeiro diretor da Divisão de Psicologia Aplicada, órgão criado no INEP e cujas pesquisas inauguraram a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em 1944.

André (2006), ao abordar as tendências que marcaram as pesquisas educacionais produzidas no Brasil em diferentes períodos históricos, afirma que em meados do século passado, período de 1956-1964, as novas ações do INEP foram decisivas para a formação de pesquisadores, ao criar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e mais cinco Centros Regionais de Pesquisa (ANDRÉ, 2006, p. 13). Lembra a autora que nesse período as pesquisas continuaram voltadas para o fornecimento de dados à política educacional, preocupada em alavancar o progresso econômico do país. No período da ditadura militar, elas se voltam para a eficácia e a eficiência da educação realizando “levantamentos e *surveys*, buscando a caracterização de professores, alunos e escolas, assim como estudos descritivos de métodos de ensino e recursos didáticos” (ANDRÉ, 2006, p. 14).

A autora observa que, antes dos anos 70, a pesquisa educacional brasileira tinha um papel secundário na universidade. Foi com a rápida implantação de cursos de pós-graduação e criação, em 1971, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas que surgiu uma nova fase da pesquisa educacional brasileira. Novas temáticas e novas metodologias, enfoques referenciais mais críticos, uso de instrumentos mais sofisticados para a coleta e análise de dados, deram novos rumos às pesquisas educacionais a partir dos anos 70.

Segundo André (1995), também foi a partir de 1970 que os estudos qualitativos começaram a ganhar força nas pesquisas educacionais, principalmente nos Estados Unidos. Contudo, somente nos anos 80 é que a abordagem qualitativa começa a popularizar-se entre os pesquisadores brasileiros da área educacional.

Mesmo acolhendo o novo movimento teórico, advindo principalmente dos novos estudos da sociologia que na década de 80 voltavam-se para a sala de aula, as pesquisas educacionais no Brasil, segundo André (2006, p. 15), ainda não alcançaram sua maturidade. Dentre os problemas apontados pela autora, dois deles estão relacionados com a formação do pesquisador: a fragilidade das abordagens teórico-metodológicas e os modismos na seleção dos referenciais de análise.

Um dos fatores que tem contribuído para o empobrecimento das práticas investigativas é a proliferação de manuais de pesquisa que apresentam um receituário de técnicas sem uma discussão dos fundamentos epistemológicos e filosóficos a que estão filiadas. A arte de pesquisar fica reduzida ao domínio dos modos de coletar, organizar e tratar os dados coletados. Mais que o conhecimento e domínio da utilização das técnicas, o pesquisador necessita de uma rigorosa reflexão acerca de seus enraizamentos teóricos.

A formação do pesquisador em educação

Somente a partir da implantação da pós-graduação *stricto sensu*, é que começou, no Brasil, a preocupação com a formação do pesquisador. Entretanto, em 1987, Gatti observava que a falta de estrutura de muitos cursos de Mestrado não favorecia o exercício da pesquisa, “nem a qualificação do docente nem a formação do pesquisador” (GATTI, 1987, p. 31-32). Referindo-se à fragilidade de grande parte da produção discente da pós-graduação em educação desse período, Warde (1990, p. 73) afirma que “parece que acabamos de optar pela velha senda: adjetivar para não enfrentar o substantivo. Perdemos a paciência do conceito.” Mais adiante a autora afirma ter constatado nessa análise, a presença de “um duplo movimento: o estreitamento dos temas e a lassidão do método.”

O problema é que o tema não faz o objeto da investigação; quem constrói o objeto é o método percorrido. E aí reside o perigo, que exige a entrada, mesmo que breve, nas chamadas tendências teóricas e metodológicas das dissertações. Sobre esse aspecto, vem me chamando a atenção o crescente abandono dos marcos delimitadores dos campos teóricos conformadores das diferentes áreas do conhecimento. Essa dissolução vem representando a construção das dissertações de um campo nebuloso que não é mais nem sociologia, nem psicologia, nem história e assim por diante. Vem representando, também, e esse é o ponto que deve ser enfatizado, a ausência de um método construtor e guia de sua interpretação. (WARDE, 1990, p. 73).

Ao denunciar a ausência do método, nas dissertações analisadas, a autora advoga a favor da especificidade da educação, da construção de uma teoria que lhe seja própria, que tenha no método a raiz de sua identidade científica. Lembra ainda que “se as ‘rupturas’ teóricas e metodológicas estão ocorrendo sem método - ou seja, sem a consciência da ruptura - não é difícil entender porque o resultado é um produto sincrético, onde predomina o formalismo teórico impotente para articular a empiria dispersa” (WARDE, 1990, p. 74).

Tais críticas às debilidades do processo de formação do pesquisador, especialmente em relação ao núcleo problemático dos métodos utilizados pelas pesquisas educacionais, nos leva a considerar essa formação, um processo altamente complexo, rigoroso, porém, inconcluso. Por se tratar de investigação de uma complexa prática social que requer uma interlocução permanente com os avanços das ciências que contribuem para sua compreensão, um grande desafio que se apresenta aos pesquisadores é garantir a rigorosidade científica na construção de

seu objeto de estudo. Exigência que se torna mais problemática face às rupturas epistemológicas que historicamente marcaram as matrizes teóricas que norteiam as pesquisas dessa área.

Referindo-se à tensão entre interdisciplinaridade e disciplinaridade, Brandão (2002, p. 86), afirma que “estamos cada vez mais afastados das ortodoxias teórico-metodológicas, mas perigosamente próximos de um vale-tudo científico, cujos alertas, já nos vêm sendo dados em diversos momentos por vários autores.”

Reportando-se à crise de paradigmas, a autora observa que as fraturas epistemológicas ocorridas num determinado campo disciplinar colocam questões cruciais para a produção do conhecimento. Alega ainda que se essas rupturas “tivessem sido incorporadas pela área da educação, poderiam ter evitado a repetição de muitos equívocos de ordem teórica ou prática”, como “as análises absolutamente dicotômicas na reconstrução dos embates pioneiros/católicos e escolanovismo-conservador/escola tradicional-progressista” além dos diagnósticos sobre ‘déficits’ que orientaram as políticas públicas compensatórias, mais estigmatizando do que servindo a população carente.

Por estar distanciada dos diferentes campos disciplinares, a autora observa que “enquanto outros campos discutiam, e mais que isso, viviam a crise dos paradigmas, a educação muitas vezes continuava a operar com os paradigmas em crise” (BRANDÃO, 2002, p. 91).

Um ponto de partida na formação do pesquisador da educação é a compreensão da educação como uma prática histórico-social, uma prática intencionalizada que não pode ser investigada de forma superficial. Por ser uma ação de intervenção social voltada à construção dos sujeitos, ao ser investigada coloca o pesquisador diante de um contexto problematizador.

Severino (2001), ao relatar suas experiências, como orientador de dissertações e teses em educação, lamenta os casos de excessiva dependência do orientando ante o orientador.

[...] o processo de orientação que fundamentalmente deveria ser um processo de discussão, de debate, um processo de leitura conjunta, de leitura em parceria, fica muito sacrificado, uma vez que se passa a maior parte do tempo de trabalho comum procurando resolver problemas do tipo ‘o que fazer’, ‘como fazer’, tratando dessa operacionalidade, uma técnica em si que pudesse suprir a criatividade científica, a capacidade de produção do conhecimento que supõe, necessariamente, um ímpeto criador. (SEVERINO, 2001, p. 31).

A falta de autonomia de voo por parte de muitos orientandos, segundo o autor, se deve em grande parte à ausência de um impulso criador para

articular o lógico ao real. Inseguro, em relação ao universo teórico que se propõe a contextualizar, o orientando trabalha a partir de uma *teoria teorizada* e não *teorizante*, “apegando-se a um único modelo teórico, que ele assume de uma maneira totalmente escolástica” (SEVERINO, 2001, p. 32).

Para a formação de um pesquisador em nível de pós-graduação é muito limitado o conhecimento de procedimentos técnicos isolados, sem o necessário mergulho no universo da *teoria teorizante*. A pós-graduação, enquanto espaço da criação científica, é também espaço formador, possibilitador de uma rigorosa fundamentação epistemológica exigida pelas investigações educacionais. Decidir sobre os instrumentos e passos operacionais para coletar informações da realidade investigada requer, mais que domínio das técnicas, conhecimentos mais aprofundados das maneiras como elas são concebidas em suas relações com interesses ou ideologias predominantes.

A formação do pesquisador, para além da competência técnica requer, sim, uma ampla reflexão acerca das diferentes matrizes teóricas que dão suporte à produção de novos conhecimentos. Para avaliar o alcance de sua opção metodológica na construção de seu objeto de pesquisa é fundamental que o pesquisador compreenda os vínculos que tais opções mantém com os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos implícitos na investigação. Um espaço apropriado para propiciar a discussão desses vínculos tem sido o Seminário de Tese II, disciplina que ao centrar-se nas práticas investigativas tem proporcionado condições para uma reflexão crítica desses aspectos, tendo em vista contribuir para a formação do pesquisador.

O seminário de tese II

Uma das primeiras preocupações que se apresentou às professoras responsáveis pelo Seminário de Tese II foi a de que a disciplina se propusesse articular teoria e prática investigativa, de tal forma que contribuísse, não apenas, para o enriquecimento dos projetos individuais de pesquisa dos participantes, mas, prioritariamente, para sua formação de pesquisador da educação. Seria, portanto, planejada a propiciar aos doutorandos uma reflexão de sua própria prática de pesquisa, não de forma isolada, mas coletiva, cujas trocas pudessem elucidar dúvidas e ampliar conhecimentos acerca dos caminhos investigativos da educação brasileira. O foco principal da disciplina seria a discussão das articulações entre os processos instrumentais (técnicas e metodologias) da pesquisa, os referenciais teóricos utilizados e as concepções epistemológicas que lhes serviam de pressupostos.

Segundo Gamboa (2007, p. 46), quando investigamos, ao utilizar uma determinada forma de relacionar o sujeito ao objeto e de anunciar uma visão de mundo, acabamos por elaborar, de forma implícita, uma teoria do conhecimento e uma filosofia.

Seria imprescindível que o Seminário de Tese II enfatizasse a importância que é, para o pesquisador, fazer uma leitura epistemológica de uma investigação científica, reconhecendo as relações lógicas entre seus elementos constitutivos, independente de seu maior, ou menor, grau de visibilidade.

A partir dessas premissas, no planejamento da disciplina foi definido que para a escolha das teses e/ou dissertações a serem analisadas seriam contempladas as modalidades de pesquisa com maior destaque nos projetos de pesquisa dos doutorandos.

O Seminário de Tese II (MARTINS; PINTO, 2008), ofertado aos doutorandos no primeiro semestre de 2008, fundamentalmente propunha fazer uma discussão coletiva das abordagens teórico-metodológicas mais utilizadas nas pesquisas em educação, destacando a relação lógica entre os procedimentos investigativos, os fundamentos teóricos e os pressupostos epistemológicos, eles muitas vezes ausentes nos trabalhos científicos.

Para o encaminhamento da proposta foram contempladas as modalidades de estado da arte, pesquisa-ação, estudo de caso etnográfico, estudo histórico-cultural e da mesma forma, considerados os modos operacionais de coleta de dados por eles privilegiados: entrevista, observação, grupo focal, questionário e análise documental.

A partir desse procedimento, os doutorandos realizaram uma minuciosa leitura dos trabalhos indicados buscando os elos, nem sempre visíveis, entre os procedimentos investigativos de coleta de dados e suas raízes teóricas, atividade esta que ficou configurada como um exercício de leitura epistemológica da construção do objeto de estudo do trabalho analisado. Seu objetivo não era emitir juízos de valor em relação ao trabalho analisado, mas, identificar vestígios da presença de diferentes níveis de construção teórico-metodológica.

A metodologia utilizada nos encontros envolvia seis momentos distintos, porém, intimamente relacionados: a) levantamento das opções teórico-metodológicas dos projetos de pesquisa dos participantes; b) estudo sócio-individualizado de planejamento de pesquisa e sua coerência interna; c) leitura epistemológica de pesquisas em educação em diferentes modalidades a partir de discussão com o autor dos trabalhos selecionados; d) seminários de aprofundamento das modalidades de pesquisa exploradas na leitura epistemológica; e) seminários de aprofundamento dos procedimentos investigativos com aplicação prática; f) apresentação e discussão dos projetos individuais de tese, com a presença do orientador.

A avaliação, realizada durante o processo, tomou como critério a capacidade de leitura e análise epistemológica de pesquisas em educação, a localização das evidências da lógica interna da produção científica analisada.

Para fundamentar as análises e discussões foi indicado um elenco de obras variadas da área de Ciências Humanas pertinentes à pesquisa educacional e às abordagens selecionadas.¹

Para a consecução do item b, o Seminário de Tese II contou com a participação de professores convidados para fazer exposição de uma modalidade específica de pesquisa.² A partir dos momentos magistrais, propiciados pelos convidados para a compreensão das diferentes modalidades de pesquisa educacional, os doutorandos organizaram seminários pertinentes a cada modalidade com o objetivo de dirimir dúvidas acerca da operacionalização dos procedimentos e técnicas e de seus enraizamentos teóricos. Essa atividade-síntese propiciou aos participantes um espaço para trocas, enriquecimento de ideias e equacionamento de dúvidas acerca de seus projetos individuais de pesquisa.

Concluídos os seminários de uma determinada modalidade de pesquisa os doutorandos realizaram uma leitura epistemológica da tese ou dissertação indicada pelo convidado, a partir do “esquema paradigmático” elaborado por Gamboa (2007, p. 68).³ Trata-se de um instrumento que auxilia a análise de uma produção científica, ao considerar que os elementos implícitos numa investigação estão articulados e podem ser organizados em diferentes níveis de pressupostos. Partindo da pergunta que orienta a investigação, o esquema permite explicar os diferentes níveis de complexidade considerados pelo pesquisador na construção da resposta, ou sejam: o nível técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico.

Com isso, os doutorandos vivenciaram, ao longo do processo, situações voltadas à construção de conhecimentos acerca da prática investigativa, de compreensão de sua lógica interna, das formas operacionais dos procedimentos e das características das diferentes modalidades de pesquisa em educação.

O processo vivido pelos doutorandos no Seminário de Tese II, ao permitir a análise dos diferentes grupos de pressupostos envolvidos na construção do objeto, também possibilitou a discussão das diferentes

¹ Dentre outros autores, foram indicados: André (1995, 2005); Barbier (1985); Bogdan e Bilkle (1993); Chartier (1990); Certeau, (1982); Elliot (1990); Gamboa (2007); Gatti (2002, 2005); Geertz (1989); Karr e Kemmis (1988); Le Goff (2003); Lüdke e André (1986); Severino (2002); Thiollent (1985); Triviños (1987); Valente (1999); Vieira Pinto (1979); Wittrock (1997).

² Foram convidados: a Prof^a Dra. Joana Paulin Romanowski, da PUCPR, para discorrer acerca do “Estado da Arte”; a Prof^a Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, da UFPR, para falar do “Estudo de Caso Etnográfico”; a Prof^a Dra. Marilda Aparecida Behrens, da PUCPR, para discutir a “Pesquisa-Ação”; o Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, da UNIBAN/UNL, para elucidar a “Pesquisa Histórico-Cultural”.

³ O “esquema paradigmático”, proposto por Gamboa (2007) é utilizado para explicar elementos implícitos na construção do objeto, articulados entre si e formando uma totalidade, cuja concretização decorre do processo de correlação que coloca em movimento fatos e conceitos.

modalidades de pesquisa utilizadas para a apreensão do real, familiarizando-os com as características das pesquisas denominadas “estado de arte”, “estudo de caso etnográfico”, “pesquisa-ação” e “estudo histórico-cultural”. Em última instância, o Seminário de Tese II permitiu aos formadores não apenas conhecer, mas trazer à discussão as principais necessidades dos doutorandos em relação às modalidades de pesquisa educacional analisadas.

Problemas e dilemas levantados pelas análises

Na execução da atividade central proposta pelo Seminário de Tese II, os doutorandos realizaram um profícuo exercício de reflexão acerca da consistência estrutural das pesquisas analisadas. Inicialmente, surpreenderam-se com a diversidade das questões colocadas como ponto de partida, pelos pesquisadores. A identificação dessas questões era buscada nos recortes que o pesquisador apresentava do complexo contexto educacional brasileiro. Essa busca permitia verificar se o problema fora colocado de forma clara ou difusa.

Em geral, a análise do contexto do problema já oferecia indícios dos enfoques da pesquisa. No enfoque positivista, o contexto do problema se apresenta artificial e limitado, não estabelece relações estruturais do objeto em estudo, isolando o objeto do sujeito. Procura mais assinalar o problema, em medi-lo, quantificá-lo, omitindo seus significados e sua historicidade. Seu traço peculiar é passar uma visão estática e fixa da realidade (TRIVIÑOS, 1992, p. 92).

Numa visão fenomenológica, o contexto problemático é remetido a uma realidade imediata em que são relevantes os significados dos fenômenos buscados, porém, estes são relacionados fora dos contextos históricos que lhes dão origem. Na concepção materialista dialética, a formulação do problema aponta relações mais amplas do objeto, dentro de um contexto complexo repleto de contradições.

Dentre os problemas abordados, as pesquisas analisadas apontavam a cultura escolar, as políticas educacionais de períodos históricos específicos, as práticas escolares de diferentes níveis de ensino, os desafios trazidos pelos avanços tecnológicos, problemáticas que suscitavam respostas concretas tendo em vista a busca da tão almejada qualidade da educação brasileira.

Saindo dessa ante-sala da pesquisa, as análises prosseguiram em direção às ferramentas metodológicas e aos procedimentos operacionais, utilizados pelos pesquisadores, para a construção das respostas aos problemas levantados. Esse segundo nível de análise dirigiu a atenção aos universos das pesquisas, aos sujeitos envolvidos, às escolhas e decisões tomadas pelos pesquisadores para a obtenção, organização e tratamento dos dados. As análises desse nível evidenciaram a predominância do uso de algumas técnicas, como as entrevistas, as análises

documentais, a história oral, sinalizando para procedimentos que justificavam uma coleta e tratamento qualitativo dos dados. Esse olhar para os instrumentos operacionais das pesquisas, mesmo que necessário, ainda não foi suficiente para esclarecer a ação investigativa. Esse limite foi ultrapassado com o terceiro nível de análise que focalizava a busca dos vínculos teóricos dessa instrumentação com sua base teórico-metodológica e revelava a teoria que permitira, ao pesquisador, caminhar em busca de respostas ao seu problema de pesquisa.

Ao que indica a literatura sobre pesquisa educacional (ANDRÉ, 1995; ALVES, 1991; TRIVIÑOS, 1991) apenas denominar uma pesquisa de “qualitativa” não é suficiente para esclarecer sua opção metodológica. Por um lado, por existir uma enorme variedade de denominações dessa vertente,⁴ concebê-la de modo genérico, sem distinguir os pressupostos teóricos que lhes deram origem, pode limitar a própria função dos instrumentos operacionais escolhidos para o fornecimento das informações, bem como a qualidade das análises e interpretações dos dados coletados. Por outro, porque tal denominação sugere uma oposição entre o qualitativo e o quantitativo, uma “falsa dicotomia” que suscita uma reflexão pelo pesquisador. Considerar que existe uma relação entre as mudanças quantitativas e as mudanças qualitativas dos fenômenos educacionais é fundamental para o pesquisador da educação. Enquanto um instrumento auxiliar de suma importância para a pesquisa educacional, a estatística não deve ser rejeitada pelo pesquisador, mas ser utilizada como subsídio relevante para a análise qualitativa dos dados da realidade investigada.

Assim, analisar uma pesquisa tipo estudo de caso etnográfico, atenta para a qualidade das descrições do real cultural enfatizado pelo pesquisador, para as significações obtidas junto aos sujeitos pertencentes à realidade investigada. Descrever genericamente é muito diferente, como observa Geertz (1989), que descrever de forma “densa” os significados dados pelos sujeitos à suas ações, na construção de uma dada realidade. Por expressar uma cultura construída nas relações estabelecidas entre os sujeitos, cabe ao pesquisador, a partir do contexto cultural estudado, mostrar de forma inteligível o sentido de um modo particular de ver o mundo.

Segundo este antropólogo, ao interpretar uma cultura devem ser buscados os diferentes fios que teceram essa trama, os diferentes significados é que permitem compreender a complexa realidade, em suas múltiplas determinações.

Triviños (1992), ao tratar do conceito, tipos e características da pesquisa qualitativa, aponta diferenças fundamentais nos suportes teóricos que alimentam as diferentes modalidades dessa pesquisa. Distinguir as ênfases, dadas

⁴ Ver ALVES, 1991, esta vertente de pesquisa possui uma enorme variedade de denominações: “naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, ideográfica, ecológica, construtivista, entre outras.”

pelo pesquisador ao seu objeto, requer conhecer esses enraizamentos teóricos e um indicador importante para isto é a teoria a qual o pesquisador recorre para fundamentar sua metodologia. É a partir de um núcleo conceitual que uma modalidade de pesquisa pode revelar sua real identidade. Nas análises desse nível, não bastava identificar o nome de “batismo” da pesquisa, mas, sim, localizar os conceitos estruturantes da matriz teórica que permitiam caracterizá-la.

No caso da pesquisa-ação, esse cuidado apresentou-se mais rigoroso, uma vez que a ação interventiva, própria dessa modalidade de pesquisa, incorpora conceitos advindos de diferentes campos, como o da psicologia, sociologia e antropologia. Esses distintos enraizamentos teóricos acabam por se refletir nos aspectos procedimentais, por imprimir marcas contrastantes ao objeto de estudo. O processo coletivo de reflexão que subjaz à essencialidade epistemológica dessa modalidade de pesquisa foi o principal foco de discussão tendo em vista a superação dos pressupostos positivistas que não levam em conta a voz dos sujeitos no processo de sínteses provisórias que irão significar de forma coletiva a ação transformadora.

A análise dos estudos histórico-culturais evidenciou a necessidade de compreender o polissêmico conceito de cultura, pois, mesmo no campo historiográfico, a palavra “cultura” evoca uma multiplicidade de significados.

Em relação à cultura escolar, objeto de investigação de recentes estudos das disciplinas escolares, as análises trouxeram à discussão a problemática da preservação de documentos escolares que, segundo Julia (2001), é fundamental para a escrita da história das práticas escolares de cotidianos passados. O fato dessas práticas culturais não deixarem traços, dificulta o estudo da cultura escolar já que não é usual as escolas preservarem seus documentos históricos, especialmente exames e provas, materiais produzidos pelos alunos e professores. Mais que documentos que perpetuam o passado e evocam sua recordação, os documentos, segundo Le Goff (1992), trazem ensinamentos que devem ser analisados e problematizados, para além de seus significados aparentes. Para que possam contribuir para a pesquisa histórica, o autor recomenda que os mesmos não sejam isolados do conjunto de monumentos de que fazem parte.

Em relação ao nível teórico, as análises identificaram os núcleos conceituais contemplados pelas pesquisas, os autores envolvidos com a temática e os referenciais explicativos ou compreensivos que os pesquisadores recorreram para tratar os fenômenos educacionais. Um problema surgido nas análises desse nível foi a não distinção dos teóricos que auxiliavam na problematização do objeto e na fundamentação da metodologia. Em geral, as análises agrupavam, sem distinção, as referências bibliográficas apenas no nível teórico.

No nível epistemológico, o desafio era buscar a concepção de causalidade, de ciência e os critérios de sua cientificidade. Identificar se a causalidade era concebida numa abordagem positivista, fenomenológica ou crítico-dialética requereu uma leitura exaustiva do trabalho em análise. Uma primeira dúvida surgiu em relação ao “estado da arte” sobre a pesquisa formação de professores, percebida, inicialmente como uma pesquisa funcionalista, organizada em torno do *telos*, a finalidade ou função do fenômeno investigado. Essa dúvida foi esclarecida com uma nova leitura e constatação que a problemática expressava o concreto como síntese de muitas determinações, não um ponto de partida, mas resultado e ponto de chegada do conhecimento construído, uma “totalidade articulada, construída e em construção” (GAMBOA, 2007, p. 34).

As análises do nível epistemológico mostraram que as pesquisas concebiam a educação como uma construção histórica e a investigação científica como um processo contínuo de formação social, cuja ação está voltada para a transformação do homem e da sociedade.

Ao verificar as maneiras como, na construção do conhecimento, se relacionam o objeto e o sujeito (nível gnosiológico), as análises identificam nas pesquisas o movimento entre objetividade e subjetividade na construção do objeto. Na modalidade histórico-cultural essas relações são evidenciadas pela natureza das interrogações e confrontos das fontes históricas, segundo essa vertente, necessitam ser problematizadas pelo historiador.

Entretanto, sabe-se que as culturas se transformam e por isso a história cultural deve se esforçar para passar do estágio de constatação das diferenças para explicar as evoluções. Por ser história e não somente uma retrospectiva antropológica, isso a torna mais complexa para o historiador, não basta descrever fatos como elementos dados, é preciso decifrar significados a ele atribuídos pelos sujeitos, dar inteligibilidade aos fatos, como ensina Geertz (1989) produzir, mais que mera descrição, uma descrição densa da realidade investigada.

Toda cultura é sempre cultura de um grupo, o que significa que uma história cultural não está desligada de sua prática social. O historiador não saberia decifrar essa cultura sem conhecê-la.

No nível ontológico, última etapa da análise, foram buscados os elos entre as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade contempladas em cada pesquisa. O homem é concebido como produtor de conhecimentos de uma sociedade em constante transformação. A história, assumida como “uma nova história” que vai do *significante* ao *significado*. A realidade, compreendida a partir do movimento dialético que se manifesta nas múltiplas e contraditórias relações entre os sujeitos envolvidos num espaço geopolítico e sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que propiciar uma reflexão sobre a importância de se considerar, no planejamento da pesquisa, a relação lógica entre os procedimentos investigativos, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas, a disciplina oportunizou aos futuros doutores, o desenvolvimento de habilidades intelectuais requeridas pela prática profissional dos pesquisadores, seja como produtores de novos conhecimentos, como orientadores de pesquisa ou avaliadores de produção científica.

Os relatórios apresentados pelos doutorandos atestaram a relevância de um trabalho coletivo de produção de conhecimentos acerca da prática científica do pesquisador da educação. Pela oportunidade de dialogarem com o método de pesquisa e realizar um exercício de percepção e reflexão crítica dos principais marcos conceituais, os doutorandos concluíram a disciplina reconhecendo o caráter dialético da educação que pela sua complexidade não pode ser descaracterizada em sua dinamicidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judite. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 13).

_____. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A Pesquisa qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1993.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadetti Angelina. Formar professores ou pesquisadores no Mestrado em Educação. **Boletim Anped**, n. 1, p. 31-34, 1987.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001, p. 9-43.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Estatística e educação. In: FREITAS, Mário Augusto. Teixeira de. **O que dizem os números sobre o ensino primário**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1937. p. 5.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. A . **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; PINTO, Neuza Bertoni. **CURITIBA, PR, PPGE PUCPR: Programa Seminário de Tese II**. [S.l. : s.n.], 2008.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 27-34.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1999.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

WITTROCK, Merlin (Org.). **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

Recebido: 04/09/2008

Received: 09/04/2008

Aprovado: 02/11/2008

Approved: 11/02/2008