



QUESTÕES SOBRE OS FINS E SOBRE OS MÉTODOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Marli André¹

Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

O texto objetiva discutir questões epistemológicas e metodológicas relacionadas à pesquisa em educação. Argumenta, inicialmente, que há um interesse geral dos pesquisadores da área de educação de encontrar critérios para avaliar a qualidade da pesquisa em educação. A preocupação decorre do grande crescimento da produção científica nos últimos 20 anos, acompanhada de muitas mudanças nos temas, enfoques, metodologias e contextos das pesquisas. Destaca questões referentes à natureza dos conhecimentos produzidos, aos critérios utilizados para julgar a pesquisa e aos pressupostos dos métodos quantitativos e qualitativos. Conclui mostrando as precárias condições de produção do trabalho científico tanto para os discentes quanto para os docentes e enumera alguns desafios a serem enfrentados.

Palavras-chave: pesquisa em educação, avaliação da pesquisa em educação, método quantitativo e qualitativo

Abstract

Issues concerning the purposes and Research Methods in Education

The aim of this text is to discuss methodological and epistemological questions related to research in Education. Initially, it is argued that there is general interest from researchers in the area of Education to find criteria to evaluate the quality of research in Education. The concern arises from the large increase of scientific production over the last twenty years, as well as many changes in themes, approaches, methodologies and contexts of research. Some questions are highlighted from those which refer to the nature of produced knowledge to the criteria used to judge research and the presuppositions of quantitative and qualitative methods. This work concludes by showing the precarious

¹ Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1966), graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1973), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1976) e doutorado em Psicologia da Educação - University of Illinois (1978). Professora Titular aposentada na Faculdade de educação da USP, atualmente é professora do programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores.



conditions of producing scientific work for students, as well as teaching staff and enumerates some challenges to be faced.

Key words: research in education, evaluation of research in Education, quantitative and qualitative methods

Introdução

O que caracteriza uma boa pesquisa em educação? Que critérios podem ser utilizados para se julgar as pesquisas? Há critérios gerais para se avaliar os vários tipos de pesquisa, ou os critérios devem variar de acordo com o tipo de pesquisa? Como são definidos esses critérios? Se for possível chegar a um acordo sobre quais sejam esses critérios, como devem ser divulgados e implementados e quem fará isso? Essas questões foram intensamente debatidas na reunião de 1991 da Academia Nacional de Educação (NAE) norte americana e levaram à formação de um grupo de trabalho, que assumiu a tarefa de mostrar qual a situação da pesquisa educacional nos Estados Unidos, quais as principais questões que cercam a pesquisa e que medidas precisam ser tomadas para aperfeiçoá-la. Desse grupo faziam parte pesquisadores famosos como Charles Bidwell, Ann Brown, Jerome Bruner, Allan Collins, Ellen Lagemann e Lee Shulman. Após oito anos de trabalho, o grupo produziu um livro que tem o seguinte título: Questões da Pesquisa em Educação - Problemas e Possibilidades. São dezesseis capítulos, reunidos em quatro partes, que focalizam a pesquisa como um problema na história e na sociologia da educação, as novas configurações na educação e na pesquisa social, a pesquisa como vocação e a comunicação da pesquisa educacional. Segundo os editores do livro (Langemann e Shulman, 1999) essa é apenas a primeira metade da tarefa do grupo, que deverá se completar nos próximos anos.

Usei essa introdução com duplo objetivo: por um lado para mostrar que mesmo em um país que tem uma longa história de pesquisa e ampla produção, há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e, buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento. Por outro lado, gostaria de enfatizar que essa é -ou deve ser- uma tarefa coletiva e de longo prazo, que deve envolver todos aqueles que de alguma forma se preocupam com o desenvolvimento, com a qualidade e com os resultados das pesquisas na área de educação.

Depois de quase dez anos, o grupo concluiu que para se chegar a uma pesquisa de qualidade é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na Internet de modo a criar condições para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma "boa" ou uma "má" pesquisa. E com base nesses consensos, devem ser realizados balanços críticos e apontados caminhos para superação dos problemas identificados.

Concordando com o que propõem os participantes do grupo de trabalho, de que a formulação de parâmetros para avaliar a qualidade da pesquisa em educação deve ser uma empreitada coletiva e para isso

precisamos expor idéias e pontos de vista é que me disponho, nesse momento a trazer alguns questionamentos que, ao se juntar a outros que vêm sendo apontados por colegas da área, em publicações e em eventos científicos, possam vir a fazer parte de um debate cada vez mais amplo e mais rico na busca do aperfeiçoamento da pesquisa em educação.

1 - Mudanças no Cenário da Pesquisa Educacional

A preocupação com a qualidade da pesquisa está estreitamente relacionada com as mudanças que vêm ocorrendo nesse campo, nos últimos anos.

Ao mesmo tempo em que se observa um crescimento muito grande no número de pesquisas da área de educação nos últimos 20 anos, decorrente principalmente da expansão da pós-graduação, observa-se também muitas mudanças nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos.

Os **temas** se ampliam e diversificam. Os estudos que nas décadas de 60-70 se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo. Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, a disciplina e as relações de sala de aula, a avaliação. O exame de questões gerais, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico.

Os **enfoques** também se ampliam e diversificam. Como afirma Gatti (2000), a propagação da metodologia de pesquisa-ação e da teoria do conflito no início dos anos 80, ao lado de um certo descrédito de que as soluções técnicas iriam resolver os problemas da educação brasileira fazem mudar o perfil da pesquisa educacional, abrindo espaço a abordagens críticas. Recorre-se não mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas à antropologia, à história, à lingüística, à filosofia. Consta-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais. Pode-se afirmar que há um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

Se os temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nos anos 80-90, **as abordagens metodológicas** também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos "qualitativos", que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas



participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida.

As duas últimas décadas também assistiram a uma mudança no **contexto de produção** dos trabalhos de pesquisa. Embora a grande maioria dos estudos continue sendo produzida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, as temáticas privilegiadas e as formas de desenvolvimentos desses estudos vêm sofrendo mudanças. Se nas décadas de 60-70 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80-90 o exame de situações "reais" do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituíram as principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de "fora", nos últimos anos têm havido uma grande valorização do olhar "de dentro", fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que o pesquisador desenvolve a pesquisa em colaboração com os participantes.

Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional.

2 - Questões sobre os Fins e os Métodos

A diversidade de temáticas, enfoques, métodos e contextos trouxe, naturalmente, problemas de diferentes ordens para a pesquisa em educação, entre os quais podemos destacar:

- (a) problemas referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos. As principais questões são: O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento?
- b) problemas relativos aos critérios de avaliação dos trabalhos científicos. Pergunta-se: Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios?
- c) problemas voltados aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto nas abordagens qualitativas quanto nas quantitativas. Entre outras questões, indaga-se: Como se desenvolve um estudo de caso etnográfico? Quais os principais cuidados numa pesquisa-ação? Como elaborar instrumentos válidos e fidedignos? Quando é possível generalizar os resultados?

Examinemos mais detidamente cada um desses grupos de questionamentos.

2.1 - Quanto às finalidades da pesquisa

Qual é o -ou deve ser- o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se deve produzir conhecimentos? Essas são questões que têm estado presente em debates acadêmicos, em ensaios e textos que discutem questões epistemológicas, como o de Santos (1988) e em revisões críticas de pesquisa.

Se para alguns a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo. Se alguns centram sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou seu impacto social.

Em um balanço recente da pesquisa em educação, Gatti (2001, p. 70-71) nos fala de uma tendência dos trabalhos da área para um pragmatismo imediatista, tanto na escolha dos problemas quanto na preocupação com uma aplicabilidade direta dos resultados. Segundo a autora, esses problemas que se originam na prática profissional são, em geral, tratados "nos limites de um recorte acadêmico discutível em seus alcances. Além disso, a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista" (p. 70). Embora reconhecendo a necessária origem social dos temas e problemas da pesquisa em educação e a importância das questões que no imediato são carentes de análise e proposições, ela afirma que deve haver cautela, pois muitas vezes as perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo são deixadas de lado. Segundo ela, a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção parece não se prestar a isso, vez que o tempo de investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas (p. 71).

E continua "a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica" (p. 71).

Há dez anos atrás, encontramos considerações similares numa revisão de pesquisas da pós-graduação em educação feita por Mirian Warde (1990). Ela afirma que apesar dos esforços em superar a visão estreitamente técnica e administrativa que herdamos dos intelectuais-dirigentes escolanovistas, mantemos em nossa área uma tônica técnico-administrativa, de um tal jeito que parece-nos estar sempre produzindo com vistas à aplicabilidade (p. 72).

Temos, segunda ela, uma preocupação pragmática que nos leva sempre a "justificar que, apesar das aparências em contrário, o que estamos produzindo tem, em última instância, uma utilidade social" (p.72). E ela conclui:

Não é casual que tenhamos substituído, no discurso, o critério de relevância científica (em razão de sua dubiedade política e ideológica) pelo ainda mais duvidoso critério de relevância



social. Continuamos pragmatistas, mas agora em nome do coletivo! (p. 72)

Outra pesquisadora que traz posições provocativas e instigantes nessa discussão é Marília G. Miranda (2000) ao focalizar o tema da articulação ensino e pesquisa, no debate contemporâneo sobre a formação dos professores e mais especificamente se centrando na literatura referente ao professor reflexivo/pesquisador. Segundo Miranda a literatura sobre o professor reflexivo/pesquisador suscita questões relativas às relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos práticos, fazendo uma crítica pesada ao elitismo da Universidade. Essa literatura, segundo ela, tem vários méritos: (a) valorizar a ação do professor como caminho para sua autonomia e emancipação; (b) buscar propósitos justos e generosos ao dar voz ao professor para melhorar a prática, combater as desigualdades e a exclusão; (c) fazer uma crítica salutar às universidades e às suas relações com os práticos. A preocupação da autora, no entanto, é com a possível adoção acrítica dessa perspectiva, o que pode causar sérios problemas, como: (a) converter-se numa retórica legitimadora da reforma educacional pondo nos ombros do professor toda responsabilidade pelo seu insucesso; (b) ao insistir num processo de reflexão orientado para resolver problemas imediatos da prática pode confirmar uma prática adaptativa aos problemas e não transformadora; (c) "ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia não estaria reduzindo, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor"? (d) o suposto de que o conhecimento é importante porque útil e imediatamente aplicável à prática não estaria afastando o professor de uma reflexão teórica que não esteja orientada para um fim imediato? (e) corre-se o risco de desqualificar a universidade como instância formadora de professores; (f) "pode-se converter o exercício da pesquisa em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea (p.9). Segundo ela, "sem teoria não há emancipação." (p. 9)

Essas preocupações de Marília G. Miranda parecem muito legítimas, pois tem surgido, nos últimos anos uma tendência de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção, aliada a uma crítica veemente ao caráter distante e acadêmico dos estudos produzidos na Universidade. No fundo dessa polêmica está uma supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria.

Quem tem experiência com esse tipo de pesquisa, percebe quão difícil é conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre a ação e a investigação, pois o risco é sempre muito grande de sucumbir ao fascínio da ação, deixando para segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer.

Um texto publicado por Gary Anderson e Kathryn Herr no *Educational Researcher* de junho/julho de 1999 mostra muito claramente como nos Estados Unidos essa onda do professor reflexivo vem sendo apropriada

por algumas Faculdades de Educação sem a devida preocupação com o rigor e a qualidade. Segundo eles, a preocupação dessas instituições é com a novidade. Querem embarcar numa nova onda, incorporar um modismo para atrair público, sem considerar seriamente a questão da qualidade.

2.2 - Quanto aos critérios de julgamento da pesquisa

Uma segunda ordem de problemas da pesquisa em educação é o que diz respeito aos critérios de julgamento dos trabalhos científicos. A crítica aos estudos de cunho positivista levou a uma rejeição aos critérios então utilizados para avaliar esses trabalhos. A literatura sobre as abordagens qualitativas trouxe um rol de critérios alternativos, alguns se contrapondo aos já conhecidos e respeitados: a plausibilidade substitui a validade, a credibilidade surge no lugar da fidedignidade e a “transferência” é usada para se contrapor à generalização (Lincoln e Guba, 1985). Ao lado desses, são propostos outros critérios, como a triangulação: de métodos, sujeitos, perspectivas; a validação pelos pares (Dawson, 1982); e a generalização naturalística (Stake, 1978).

Mas, seriam esses critérios aplicáveis a todos os tipos de pesquisa? Ou existiriam alguns mais gerais e outros que se diversificariam segundo o tipo de pesquisa? Tendo a responder positivamente a segunda questão e acrescento que a construção desses critérios, tanto os mais gerais quanto os mais específicos é uma tarefa coletiva e de longo prazo. Nesse momento o que podemos fazer é tentar explicitar os critérios que temos seguido para avaliar, por exemplo, os projetos do CNPq ou da FAPESP e o que temos levado em conta ao examinar os trabalhos dos pós-graduandos nas bancas.

Temos destacado a importância de que os trabalhos atendam aos critérios de relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível. Temos valorizado a opção por temas engajados na prática social. Temos cobrado das pesquisas que tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido. Esses seriam os critérios gerais a serem perseguidos em qualquer tipo de estudo.

Mas teríamos outros, complementares, para levarmos em conta ao desenvolver formas específicas de pesquisa. Por exemplo, nos estudos do tipo etnográfico temos enfatizado a necessidade de atender aos princípios da etnografia, como a relativização e o estranhamento. Temos acentuado a importância de apreensão da perspectiva do outro e mostrado que o pesquisador deve fazer um esforço de olhar o familiar como se fosse estranho. Temos lembrado de que a etnografia consiste em uma densa descrição da cultura. Temos apontado que a teoria tem importante papel na construção das



categorias e que há necessidade de articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social.

Na pesquisa-ação temos destacado que se deve pensar em formas de controle da subjetividade, que é preciso explicitar claramente o que é ação e o que é pesquisa, e trabalhar com as questões de ética. Temos alertado que devem ser explicitados os mecanismos de controle da subjetividade, que devem ser muito bem definidos os papéis e discutidos os graus de participação dos vários atores envolvidos na pesquisa. Além disso, temos enfatizado a questão da autoria: quem fará e como será feita a divulgação dos dados? Sob que forma e onde serão apresentados? Quem serão os autores?

Segundo Anderson e Herr (1999) a pesquisa-ação não pode ser julgada pelos mesmos critérios de validade das pesquisas positivistas nem das pesquisas naturalistas, mas exige uma nova definição de rigor. Eles sugerem um conjunto de critérios para julgar esse tipo de pesquisa: *validade externa*, que diz respeito ao valor dos resultados alcançados em função do projeto; *validade de processo* refere-se aos métodos e técnicas utilizadas, assim como às evidências obtidas para sustentar as afirmações feitas; *validade democrática* que indaga se as múltiplas perspectivas e interesses dos participantes foram contemplados; *validade catalítica* que leva os participantes a conhecerem melhor a realidade para transformá-la; *validade dialógica* que consiste na busca do diálogo com os pares para discussão do problema e dos resultados da pesquisa.

Ainda como contribuição para o debate sobre os critérios de avaliação da pesquisa, trago as provocações de J. Beillerot na revista *Recherche et Formation* nº 9 de 1991 e que foi traduzido num capítulo do livro O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. (André, 2002). Segundo esse autor há três condições básicas para que se possa considerar a existência de uma pesquisa: a) produção de conhecimentos novos; (b) procedimentos rigorosos; c) comunicação dos resultados. Cabe à comunidade científica julgar se os conhecimentos acrescentam algo ao já conhecido, ou seja, se são conhecimentos novos. A utilização de instrumentos e procedimentos cuidadosamente planejados e implementados seria um critério indiscutível para qualquer tipo de pesquisa. A divulgação dos resultados seria uma condição essencial para que a comunidade pudesse julgar o valor dos conhecimentos produzidos. Há ainda uma segunda ordem de critérios, que seriam complementares: d) perspectiva crítica a respeito das fontes, dos métodos e dos modos de trabalho utilizados pelo pesquisador; e) controle e sistematização na coleta de dados; f) presença de interpretações segundo teorias reconhecidas e atuais que permitam elaborar uma problemática de discussão.

Esses critérios, embora elaborados no contexto da pesquisa educacional francesa nos parecem muito interessantes e suficientemente provocativos para uma discussão sobre quais os critérios devem ser usados no julgamento das pesquisas em educação.

2.3 - Questões sobre os fundamentos dos métodos

Várias revisões de pesquisas da área de educação (André, 2000; Carvalho, 1998; Gatti, 2000; Warde, 1993) têm apontado a fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas, que tomam porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, levantamento de opiniões com instrumentos precários, análises pouco fundamentadas, e interpretações sem respaldo teórico. Isso é válido tanto nos estudos do tipo *survey* quanto nas abordagens qualitativas. Nos estudos de grandes amostras e dados quantitativos surgem várias questões, muito bem sintetizadas por Gatti (2000):

verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo de continuidade, intervalaridade, proporcionalidade... (p. 12)

A autora também resume muito adequadamente os problemas encontrados nos estudos “qualitativos”:

observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio,... análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica dos vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. (p. 12)

A esses problemas eu acrescentaria outros que venho detectando numa revisão de estudos que abordam o tema da formação docente e que tendem mais recentemente a usar a pesquisa-ação: há freqüentemente uma certa confusão entre o que seja ação formativa e pesquisa-ação, entre o papel do pesquisador e o papel dos participantes, entre ensino e pesquisa, ação e investigação.

Esses pontos merecem séria consideração, principalmente por parte dos orientadores dos diversos programas de pós-graduação do país, pois são problemas que foram localizados numa análise das dissertações e teses produzidas nos anos 90 (André, 2000).

3 - Quanto às condições de produção do conhecimento...

Ao focalizar a situação atual da pesquisa em educação não podemos deixar de considerar as condições reais de produção do



conhecimento. Afinal em que condições trabalham os pesquisadores? Com o que contam ou deixam de contar?

3.1 - Quais as condições de produção do conhecimento dos discentes?

No caso dos mestrandos, o tempo de formação é curto demais. É possível formar o pesquisador em dois anos ou dois anos e meio? Não estaríamos comprometendo a qualidade da produção científica ao se fixar um tempo tão curto? É verdade que alguns mestrandos passaram pela Iniciação Científica e aí se nota a grande diferença; pois isso os faz seguir mais rápido, e em geral com um nível de qualidade superior aos que não tiveram a mesma experiência. Mas esse programa abrange ainda um número muito reduzido de alunos, o que torna seu impacto também reduzido.

No caso dos doutorandos, o tempo de titulação é maior, o número de disciplinas, em geral é menor do que para os mestrandos, já têm alguma experiência de pesquisa, nem que seja só a do mestrado, o que lhes dá melhores condições aparentemente para produzir bons trabalhos. Entretanto, percebe-se também que encontram dificuldades, seja porque lhes faltam condições concretas, já que muitos mantêm sua atividade profissional, viajam, não têm bolsa, seja porque os programas de doutorado não oferecem atividades que os ajude a realizar trabalhos com densidade teórica e cuidado metodológico. Por exemplo, o envolvimento em grupos de pesquisa poderia não só trazer uma rica contribuição na formação do pesquisador, mas permitir a consolidação de linhas de pesquisa, o que certamente reduziria as temáticas fragmentadas muito comuns e freqüentemente criticadas na área. No entanto, só muito recentemente os programas de pós-graduação passaram a se preocupar com a organização e o funcionamento de grupos de pesquisa, mesmo assim os docentes lutam com muita dificuldade para conseguir as condições mínimas de espaço, de tempo e de recursos materiais e humanos para efetivar esse trabalho.

3.2 - Quais as condições de produção de conhecimento dos docentes?

Houve, sem dúvida nos últimos 10 anos uma mudança nas condições de desenvolvimento da pesquisa em educação. A começar pelos financiamentos que vêm minguando. Se nos anos 80 a FINEP e o INEP davam apoio a pesquisas da área, nos anos mais recentes esse apoio quase foi extinto. Temos as Fundações Estaduais, mas também temos muito mais pesquisadores qualificados para solicitar financiamento, além das prioridades científicas definidas *a priori* pelas agências.

Mais grave que a redução dos financiamentos foi a subtração acentuada do nosso tempo crítico, nos últimos anos. Os docentes estão cada vez mais sobrecarregados com aulas, comissões, reuniões, pareceres, trabalhos de alunos para ler e avaliar, sobrando muito pouco tempo para a produção intelectual, para a reflexão, para a crítica e para o tão necessário aprofundamento dos trabalhos.



4 - Desafios e Perspectivas

Nesse cenário, antevemos alguns desafios e perspectivas:

4.1 - Assumir seriamente, como tarefa coletiva, o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área. Apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre eles.

4.2 - Defender a qualidade dos trabalhos e a busca do rigor.

4.3 - Lutar pela melhoria das condições de produção do conhecimento.

4.4 - Construir espaços coletivos nos programas de pós-graduação para elaboração de projetos e desenvolvimento de pesquisas.

Anexos

CRITÉRIOS GERAIS PARA ANÁLISE DE PESQUISAS

1. Tema de relevância científica e social
2. Problematização do tema
3. Inserção num quadro teórico
4. objetivos ou questões claramente formulados
5. metodologia bem justificada
6. metodologia adequada aos objetivos
7. procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados.
8. análise densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões.
9. avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido.

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS ESTUDOS ETNOGRÁFICOS

1. O papel da teoria na construção das categorias
2. Respeito aos princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho), e a centralidade do conceito de cultura.
3. Trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados
4. Uso da triangulação
5. Articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social.

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DA PESQUISA-AÇÃO

Dadds (1995) propõe que se considere:



- a) o conhecimento gerado pela pesquisa;
- b) a qualidade do texto que é produzido;
- c) o impacto da pesquisa na prática do pesquisador;
 - 1. o impacto da pesquisa no crescimento e na aprendizagem profissional do pesquisador;
 - 2. a qualidade da colaboração na pesquisa.

Gary Anderson e Kathryn Herr (1999) propõem:

- 1. *validade externa*, diz respeito ao valor dos resultados alcançados;
- 2. *validade de processo* refere-se aos métodos e técnicas utilizadas, assim como às evidências obtidas para sustentar as afirmações feitas;
- 3. *validade democrática* indaga se as múltiplas perspectivas e interesses dos participantes foram contemplados;
- 4. *validade catalítica* que leva os participantes a conhecerem melhor a realidade para transformá-la;
- 5. *validade dialógica* que consiste na busca do diálogo com os pares para discussão do problema e dos resultados da pesquisa.

Referências bibliográficas

ANDERSON, G. e HERR, K. -The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities?. **Educational Researcher**, Vol 28, nº 5, June/July 1999, 12-40.

ANDRÉ, M. (org.) - **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. A pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil -1990/98. In: CANDAU, V.M. (org.) **Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa (ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 257-266.

BEILLEROT, J. - A Pesquisa: esboço de uma Análise. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002, 71-90.

CARVALHO, M. - A Repetência e a Evasão da Escola Pública Fundamental nas Dissertações e Teses de Doutorado em Educação no Brasil. **XXII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 1999, Anais Eletrônicos.

DAWSON, J. - Qualitative Research Findings: What do we do to improve and estimate their validity? Trabalho apresentado no **Encontro Anual da AERA**, Nova York, 1982.

GATTI, B. A. - Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, p. 65-80.



_____. A produção da Pesquisa em Educação no Brasil e suas Implicações Socio-Político-Educacionais: uma Perspectiva da Contemporaneidade. Trabalho apresentado na **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. Campinas, SP, julho de 2000, 20p.

LANGEMAN, E. C. e SHULMAN, L. S.(edits.) - **Issues in Education Research Problems and Possibilities**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

LINCOLN, Y e GUBA, E. **Naturalistic Inquiry**. Newburg Park, CA: Sage, 1985.

MIRANDA, Marília G. - Ensino e Pesquisa na Formação de Professores: o Debate Contemporâneo sobre a Relação Teoria e Prática. Trabalho apresentado na **IX Semana da Faculdade de Educação da UFGO**. Goiânia, GO, agosto de 2000, 10p.

SANTOS, B. S. - Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. **Estudos Avançados**, vol.2, nº 2, USP/IEA, maio/agosto 1988, 46-71.

STAKE, R.E. - The Case Study Method in Social Inquiry. **Educational Researcher**, vol 7, nº 2, 1978.

WARDE, M. J. - O Papel da Pesquisa na Pós-graduação em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, nº 73, 1990, 67-75.

_____. A Produção Discente dos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): Avaliação e Perspectivas. **Avaliação e Perspectivas na Área de Educação 1982-91**. ANPEd/CNPq, 1993.

Enviado em: 01/01/2007.

Aceito em: 01/09/2007.