



# A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil

Solange Martins Oliveira Magalhães  
Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza

**RESUMO – A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil.** O objetivo deste artigo é discutir a questão do método e da metodologia desenvolvidos na produção acadêmica sobre os professores(as) dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste, período 1995 a 2009. As atividades já realizadas abrangem levantamento da produção, leitura integral dos trabalhos, fichamento e análise. Elegeram-se as seguintes categorias de análise: tema, referencial teórico, método, metodologia, tipo de pesquisa, concepções de educação e de professor. Os resultados demonstram as dificuldades na busca do posicionamento conceitual e aprimoramento metódico e metodológico da produção. Apontam para a necessidade de maior rigor teórico-metodológico, o que implica na clareza da intencionalidade metódica, das escolhas ontológicas e gnosiológicas dos pesquisadores.

Palavras-chave: **Pesquisa Educacional. Professor. Método de Investigação. Formação de Professores.**

**ABSTRACT – The Question of Method and Methodology: an analysis of academic production on teachers in Mid-Western Region/Brazil.** The aim of this paper is to discuss the question of method and methodology developed in academic research on teachers (s) of the Graduate Program in Education of the Midwest Region, 1995 to 2009. The activities already carried out cover survey of the production, unabridged reading of the works, and their subsequent records and analysis. Elected the following categories of analysis: theme, theoretical, method, methodology, type of research, education and conceptions of teaching. The results demonstrate the difficulties in finding placement conceptual and methodical and methodological improvement of production. They point to the need for more rigorous theoretical and methodological, which implies the clarity of intent methodical, and gnostic ontological choices of the researchers.

Keywords: **Educational Research. Teacher. Research Method. Teachers Training.**

## A Pesquisa Educacional sobre professores(as)

A formação e a atuação do professor estão entre os temas mais recorrentes da literatura educacional nacional e internacional da atualidade. No transcorrer dos últimos vinte anos houve um significativo e gradativo aumento de pesquisas e publicações sobre o professor e sua formação, não só em nosso país. Na expressão de Dias-da-Silva (2005, p. 382) “[...] nunca se teve disponíveis tantos resultados de pesquisa sobre a realidade brasileira [...] nunca o país investiu tanto na formação continuada de seus professores”.

A definição dos professores(as) como problema é, atualmente, um tema que está presente tanto entre os que defendem sua reformulação, no sentido de modificar a atuação dos(as) professores(as) para adaptá-la às novas exigências do capital, quanto entre aqueles que são contra essas adaptações, uma vez que se preocupam não só com a quantidade, mas também e, sobretudo, com a qualidade dessa atuação. Sacristán (2006, p. 82) estabelece uma análise crítica desta produção, considerando que, embora a profissão docente esteja em pauta, a maior parte desta investigação “[...] é enviesada, parcial, desestruturada, descontextualizada e não entra na essência dos problemas”.

Estudos que analisam a produção acadêmica desenvolvida por docentes e pesquisadores vêm ocorrendo com certa frequência nas universidades brasileiras. Esses trabalhos, para Larocca, Rosso e Souza (2005), têm sido desenvolvidos a partir de um processo meta-analítico da produção existente, contribuindo significativamente para analisar os processos adotados na produção do conhecimento. São relevantes os estudos avaliativos, sobretudo para os próprios Programas de Pós-Graduação, por permitirem a crítica do conhecimento produzido, apontando aspectos positivos e/ou negativos e por investirem na melhoria da produção.

A pesquisa *A produção acadêmica sobre professores – estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste* se insere nesse contexto. Trata-se de um amplo grupo de pesquisadores que investiga a também ampla produção que os próprios programas da Região Centro-Oeste desenvolvem sobre o professor, no período de 1999-2009. Esse grupo de pesquisadores desenvolve trabalho conjunto há seis anos, e se organizam como uma ampla rede de pesquisadores. O grupo concorda que um dos maiores desafios da universidade do terceiro milênio é encontrar novas formas de cooperação institucional para a pesquisa no campo educacional. Além disso, considera ser notória a importância do trabalho associativo frente à amplitude da produção, na medida em que ele é estratégico “[...] pelo poder político que conquista no próprio fazer científico e pela legitimação da comunidade acadêmica” (Franco; Morosini, 2001, p. 20).

Dessa maneira, o grupo empenhou-se em constituir-se e consolidar-se, o que tornou claro os benefícios da parceria. Ela possibilita o enfrentamento das dificuldades com as quais o grupo se depara, viabilizando o caráter cooperativo da pesquisa. Além disso, a pesquisa permite agregar orientandos, alunos

da graduação, bolsistas e pesquisadores de diferentes formações, atuantes em várias disciplinas e contextos da Região Centro-Oeste, numa postura claramente integrativa de seus saberes, o que indica o desenvolvimento de uma consciência que entende que somos um todo integrado, que acolhe os fragmentos com os quais todos são formados, para torná-los interdependentes e interconectados.

A pesquisa envolve um número significativo de Programas de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Tocantins (UFT). Analisa as dissertações sobre professores(as), nos respectivos programas de cada universidade associada, e empenha-se no alcance dos seguintes objetivos: – a identificação, organização e catalogação da produção sobre o professor no período; – o conhecimento da produção e de seu efetivo significado para melhoria da formação do professor e da educação escolar brasileira; – a constituição de espaços interativos para promoção do intercâmbio de dados e informações entre os pesquisadores da área na Região; – a contribuição para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas. Essa organização permitiu contextualizar historicamente as produções e possibilitou uma primeira compreensão histórica do que foi predominante no período, em cada programa, e nas diferentes subáreas temáticas.

O estudo assume, portanto, a característica de um estudo meta-analítico que, a partir de um razoável distanciamento, procura questionar as pesquisas a respeito de seus princípios, fundamentos, objetos, métodos, metodologias, concepções de educação, de professores, temas associados à temática, referencial teórico e autores clássicos utilizados, para desvendar as estruturas epistemológicas internas das pesquisas em educação na Região Centro-Oeste.

A intenção não é apenas constatar as diferentes conotações epistemológicas assumidas pelos autores, e muito menos propor instrumentos para simples avaliação da produção científica. Subjacente aos objetivos desta pesquisa há uma abordagem crítica da ciência, segundo a qual a produção científica deve ser entendida tanto como produção social, influenciada pelas condições históricas, quanto como impulso renovador destas mesmas condições. Aplicando-se essa ideia à educação, significa que a prática da pesquisa educacional traz em si a marca da realidade sócio-histórica, que também é chamada a contribuir para a melhoria da nossa realidade.

Nesta mesma linha de raciocínio, posicionando-nos juntamente com Duarte (2000), pretendemos analisar a produção em uma perspectiva da totalidade da realidade educacional; evitando, assim, abordagens que se limitam ao micro, ao caso isolado, ao particular.

Esta pesquisa, a partir de outubro de 2009, passou a ser a base da Rede-centro - Rede de Pesquisadores sobre os Professores(as) na Região Centro-Oeste, e também é referência para uma disciplina desenvolvida no Programa

de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba - UNIUBE e da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Seguimos os passos do método dialético, que concebe a pesquisa como um trabalho interdisciplinar que integra, a nível interno, elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, com aspectos, a nível externo, determinantes da realidade sócio-histórica. A metodologia assumida pela pesquisa interinstitucional tem como principais características a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão de totalidade. A realidade é 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. O conhecimento parte do real concreto para alcançar algo novo.

Na perspectiva dialética, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada. 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. Esse dinamismo e caráter de construção do método e metodologia têm ajudado muito a contemplar a finalidade formativa, de constituição de equipe de pesquisadores, inerente a esse projeto interinstitucional.

Diferentemente da maioria dos estudos caracterizados como estado da arte, optamos por ler não só os resumos, mas o texto completo das dissertações, pois verificamos que, na sua maioria, as informações veiculadas pelos resumos não traduzem o trabalho desenvolvido pelos discentes e não fornecem elementos consistentes para a investigação. A partir desta leitura integral, as obras foram analisadas, catalogadas e discutidas em cada grupo que compõe a pesquisa. As categorias de análise, e seus respectivos indicadores, utilizadas na avaliação dos trabalhos estão consolidadas no instrumento de análise – *ficha de análise*, elaborada coletivamente e comum a todas as equipes.

Nossa proposta visa a resgatar e analisar o conhecimento sobre o professor em suas múltiplas dimensões, fazendo uma síntese que enfoque aspectos de seus discursos e que revelem tendências e relevâncias para o desenvolvimento da educação brasileira, a partir da produção universitária. Esta análise busca elaborar uma perspectiva histórica, contextualizada nos processos sociais, em especial nas políticas da educação superior para os estudos pós-graduados, e na sua respectiva política de avaliação. Para tanto, consideramos não só influências advindas das reformas neoliberais impostas pelos organismos financiadores internacionais, traduzidas nas ações dos governos recentes, mas também as que representam conquistas dos movimentos sociais, que foram capazes de interferir na agenda das políticas educacionais neste início de século.

## **A Questão do Método e da Metodologia nas Pesquisas Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste**

Consideramos como concluída a *primeira fase da pesquisa* com a leitura, análise e sistematização das 360 dissertações produzidas sobre o tema professores(as), período 1999-2009, sendo: 75 na UFG, 90 na UFMT, 48 na UFU, 34 na UFMS, 33 na UNIUBE e 80 na UnB. Levando-se em consideração os limites de espaço deste artigo, apresentaremos, sucintamente, nossos primeiros resultados, tentando esboçar as veredas metodológicas da pesquisa em educação sobre professores(as) no Centro-Oeste. Lembramos que a pesquisa procura analisar os princípios, fundamentos, objetos dos trabalhos elegendos como categorias de análise: abordagem da pesquisa, metodologias, tipos de pesquisas, métodos, temas associados à temática, concepções de educação e de professores, referencial teórico e/ou autores clássicos utilizados, para desvendar as estruturas epistemológicas internas dos estudos.

Durante o período analisado constatou-se uma convergência das pesquisas para a abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local que ocorre. A pesquisa qualitativa procura encontrar o sentido dos fenômenos, assim como interpretar os significados que os sujeitos lhes dão.

Pode-se dizer que uma pesquisa qualitativa tende para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais tecem os significados e constroem a realidade. Assim, a abordagem permite análises contextualizadas dos fenômenos da realidade social, do conhecimento e do ser humano em sua totalidade (Chizzotti, 2003).

No nosso caso, algumas citações contidas nas fichas e nos trabalhos podem elucidar melhor a forma como os autores dos trabalhos analisados assumem a abordagem qualitativa:

[...] optou-se pela abordagem qualitativa interpretativa, segundo o modelo de pesquisa educacional proposto por Bogdan (1994) (Ficha 15/Instituição 5).

[...] optou pela abordagem qualitativa interpretativa (Ficha 10/Instituição 1).

Apesar de esta perspectiva ser assumida pela maioria dos autores, percebemos problemas na fundamentação teórica sobre esta proposta. Sem esta base, os pesquisadores distanciam-se do mais interessante da abordagem qualitativa, que é a valorização e utilização das mais variadas metodologias, o que enriqueceria a pesquisa. Além disso, para se utilizar dessas metodologias, alertamos, é necessário que os autores assumam também pressupostos

teóricos ou metodológicos, técnicas de investigação, formas textuais, conforme proposto pela abordagem.

Chizzotti (2003) chama a atenção para o fato de que o termo qualitativo também implica uma densa partilha com os sujeitos, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para retirar desse convívio significados visíveis e latentes que são compreensíveis a uma atenção cuidadosa. Assim, o conjunto das diferentes técnicas interpretativas qualitativas pode ampliar os meios e os estilos das pesquisas.

Os pesquisadores das várias instituições envolvidas no projeto também empreenderam esforços no sentido de realizar estudos para definir os *tipos de pesquisas* mais utilizadas no contexto da Pós-Graduação das Universidades do Centro-Oeste. A *Tabela 1* apresenta a questão sobre a identificação do tipo de pesquisa, seus indicadores e procedimentos de pesquisa utilizados.

**Tabela 1 – Ficha de Análise - Questão referente aos tipos de pesquisas/ Indicadores de análise dos tipos de pesquisa e procedimentos de pesquisa**

TIPO DE PESQUISA		OBS.
<input type="checkbox"/> teórica <input type="checkbox"/> empírica <input type="checkbox"/> etnográfica <input type="checkbox"/> histórica <input type="checkbox"/> estudo de caso <input type="checkbox"/> pesquisa-ação <input type="checkbox"/> pesquisa participante <input type="checkbox"/> experimental <input type="checkbox"/> survey		
TIPOS DE PESQUISAS/CATEGORIAS	INDICADORES DE ANÁLISE	OBS.
ESTUDO DE CASO	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ( )	
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ( )	
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ( )	
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação). ( )	
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. ( )	
	Referencial teórico utilizado:	
	Referencial utilizado:	
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA		OBS.
<input type="checkbox"/> entrevistas <input type="checkbox"/> questionários <input type="checkbox"/> observação <input type="checkbox"/> análise de documentos <input type="checkbox"/> história de vida <input type="checkbox"/> aplicação de testes <input type="checkbox"/> outros		

Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste (Souza; Magalhães, 2011).

Na construção do instrumento *ficha de aprofundamento* 1 chegamos ao apontamento de sete modalidades de pesquisas: do tipo etnográfica, a participante, a survey, o estudo de caso (exemplo na Tabela 1), a histórica, a experimental e a pesquisa-ação. Dentre essas modalidades de pesquisa houve predominância, na produção do Centro-Oeste, do estudo de caso e da pesquisa do tipo etnográfica.

Entretanto, metodologicamente, os autores dos trabalhos, em sua maioria, não especificam a modalidade de pesquisa que realizam; estas foram identificadas pelos leitores. Nessas produções há uma predominância de informações que indicam a utilização da pesquisa qualitativa, para indicar a utilização da abordagem qualitativa, e ainda como denominação do método a ser utilizado.

No referente aos tipos de pesquisas podemos dizer que os autores também utilizaram o termo pesquisa qualitativa como sinônimo de metodologia, em 90% dos trabalhos analisados, sendo que, em apenas 30% deles, a abordagem é desenvolvida de forma adequada. A imprecisão identificada nos demais estudos sugere que para os autores a metodologia somente seria clareada na medida em que se avança no trabalho. Esses dados indicam a “fragilidade das pesquisas em educação que adotam a metodologia qualitativa”, assim como afirmou Duarte (2000, p. 92) e Souza e Magalhães (2011), sobretudo quando esta fragilidade se associa a outras relacionadas ao método, à forma e aos objetivos.

Vejamos mais alguns exemplos da apropriação do termo:

[...] desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (Ficha 21/Instituição 3).

[...] optei por trilhar o caminho da metodologia da pesquisa qualitativa, descrevendo e analisando a participação dos professores que atuam em salas de aula das primeiras séries da educação fundamental de uma escola pública municipal (Ficha 1/Instituição1).

Mesmo que a maioria dos trabalhos não tenha desenvolvido de forma adequada todos os indicadores estabelecidos sobre cada tipo de pesquisa, conforme o instrumento de análise, nossos dados apontam indícios de que há mudanças qualitativas na construção das pesquisas. O Gráfico 1 sinaliza esse movimento.

**Gráfico 1 – Aspectos Positivos Referentes aos Tipos de Pesquisas Desenvolvidos na Produção Acadêmica sobre Professores(as)**



Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste (Souza; Magalhães, 2011).

Os aspectos positivos identificados sugerem que, a seu modo, os programas de Pós-Graduação do Centro-Oeste estão conseguindo promover a melhoria da produção, a despeito de toda a pressão exercida pelos organismos financiadores e pelas políticas públicas que promovem o aligeiramento da formação, o que reduz drasticamente o caráter da formação e, conseqüentemente, a ação pedagógica do professor, por ela produzida.

Para a coleta de dados/informações os *instrumentos* mais utilizados foram entrevistas, observações e questionários. Não foram observadas inovações significativas dentre os instrumentos utilizados, embora alguns trabalhos se tenham utilizado de filmagens, fotografias, desenhos, testes psicológicos, grupos focais, e outros multi-instrumentos, o que consideramos indícios de inovação.

As dissertações também foram classificadas em três categorias temáticas: formação, profissionalização e prática docente. A categoria temática mais estudada no Centro-Oeste tem sido a prática docente, com notável expressividade. Em seguida temos a formação docente e o tema profissionalização aparece como o menos investigado nesta produção; em diálogo com Bourdieu (1992), entendemos que o que orienta o sentido das escolhas temáticas não pertence ao sujeito que as realiza, mas ao sistema completo de relações, no campo no qual e pelo qual elas se efetivam.

Em *formação docente*, os subtemas mais trabalhados foram formação continuada, formação inicial/curso normal e pedagogia, tecnologias e educação, educação à distância e políticas públicas. A maior parte das dissertações sobre a formação docente está na UFG, na UFMT e na UFMS, e tem como tema de maior interesse a modalidade inicial de formação; enquanto na UNIUBE e na UnB o enfoque está na formação continuada. Comparando esses resultados com pesquisas anteriores realizadas no Brasil, entendemos que os dados de nossa pesquisa confirmam, parcialmente, a tendência mostrada por André (2001); Brzezinski e Garrido (2001); Toschi et al. (2003); Souza et al. (2008a; 2008b). Nas pesquisas dessas autoras também predominam a formação inicial e formação continuada, como modalidades mais comuns de pesquisas, quando o tema é o professor(a).

As pesquisas que têm como foco a *prática docente* optaram pelos subtemas: ensino fundamental, licenciaturas, pedagogia, ensino superior, ensino médio, informática na educação, educação e tecnologias, educação à distância.

As questões sobre a *profissionalização docente* foram as menos estudadas. Nesta categoria estão incluídas outras três subcategorias: sindicalização, ação coletiva e identidade profissional. Na UFG identificamos 35% dos trabalhos que têm como tema a profissionalização. Dentre estes, predominam estudos sobre identidade profissional (68%), seguidos pelos de ação coletiva (19%) e sindicalização (12%). Na UFMS, 24% da produção referem-se à profissionalização, porém todo o conjunto desses versa sobre identidade profissional; não há trabalhos sobre sindicalismo ou ação coletiva. Na UFU não há trabalhos sobre sindicalização, apenas sobre identidade profissional e ação coletiva (8%). Na UFMT há 8,9% dos trabalhos versando sobre a profissionalização. Neste conjunto, tanto a sindicalização como a ação coletiva são pesquisadas em 12,5% dos estudos, enquanto que a identidade profissional abrange 75%. Na UnB, 9% dos trabalhos referem-se à profissionalização e todos tratam da identidade profissional. Pode-se afirmar que o tema profissionalização é o menos explorado em toda a Região Centro-Oeste e, dentro deste, o subtema sindicalização é o que menos foi trabalhado.

Em relação a temáticas pouco investigadas, André (1999, 2000, 2001 e 2002), em levantamento do estado da arte sobre formação de professores, no período de 1990 a 1996, evidenciou o “[...] silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a Educação de Jovens e Adultos, para o Ensino Técnico e Rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (André, 2002, p. 309). No período que estamos investigando, essa realidade foi levemente alterada, foram defendidas três dissertações (7%) na UFG acerca dessas modalidades, sendo duas sobre EJA (Educação de Jovens e Adultos) e uma sobre educação no contexto de assentamentos rurais.

Em nossa produção, a profissionalidade, a formação do professor e a prática pedagógica raramente aparecem trabalhadas articuladamente. Recordando Sacristán (2006, p. 82), isso seria um equívoco nas pesquisas, pois o autor argumenta que a prática docente está entrelaçada à profissionalidade e à formação do professor, permeando, enquanto práxis, toda a vida do sujeito. Nessa linha de raciocínio, a prática vai além do saber fazer, relacionando-se às demais esferas da docência. A prática não se reduz às ações de sala de aula, nem tampouco às atividades cotidianas dos professores; até porque essas ações inserem-se em uma cultura de práticas consolidadas, numa espécie de *capital cultural*.

Analisamos também o *ideário pedagógico* que se desdobrou na concepção de educação e de professor, presentes nas pesquisas das Universidades do Centro-Oeste. Havia também uma questão sobre a identificação da concepção de educação e os indicadores que a constituía. A *Tabela 2* exemplifica os indicadores da concepção crítica de educação do instrumento.

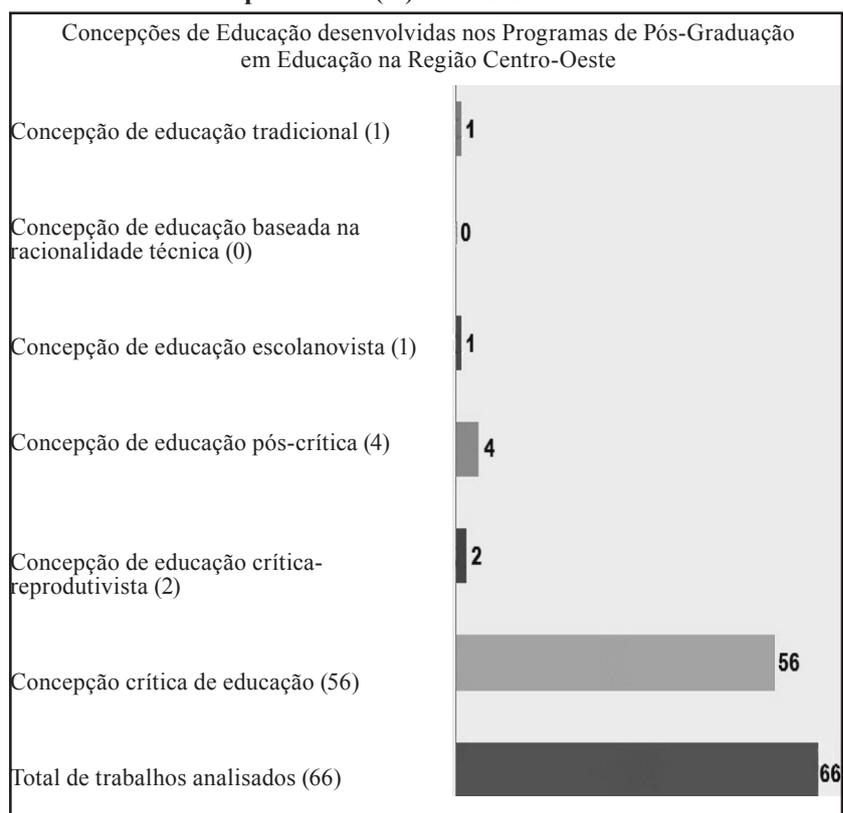
**Tabela 2 – Ficha de Análise - Trecho sobre as Concepções de Educação e de Professor(a)**

<b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PROFESSOR</b>	<input type="checkbox"/> estão claramente explicitados. Quais? _____ <input type="checkbox"/> não estão claramente explicitadas, mas podem ser identificadas: <input type="checkbox"/> não podem ser identificadas <input type="checkbox"/> outra resposta	
	Teóricos (críticos): Freire, Saviani, Libâneo, Gadotti, Vygotsky, Manacorda, Enguita, Frigotto, Baktin.	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>OBS.</b>
<b>CONCEPÇÃO CRÍTICA</b>	1. O processo educativo articula-se ao contexto sócio-histórico que o gera.	
	2. A educação é compreendida dialeticamente, como reprodutora e transformadora da realidade social.	
	3. Os conhecimentos são construídos coletivamente, para compreender, explicar e intervir na realidade.	
	4. A unidade teoria prática é evidenciada.	
	Exemplos de Teóricos da abordagem crítica: Freire, Saviani, Libâneo, Gadotti, Manacorda, Enguita, Frigotto, Baktin.	
	Referencial teórico utilizado:	
	Referencial Bibliográfico utilizado:	

Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste (Souza; Magalhães, 2011).

Na construção do instrumento (ficha de análise) chegamos ao apontamento de sete modalidades: a tradicional, escolanovista, tecnicista, crítico-produtivista, racionalidade técnica, crítica, pós-crítica. Dentre essas modalidades houve predominância da concepção crítica de educação, como demonstra o Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Concepções de Educação - Produção Acadêmica sobre professores(as) do Centro-Oeste**

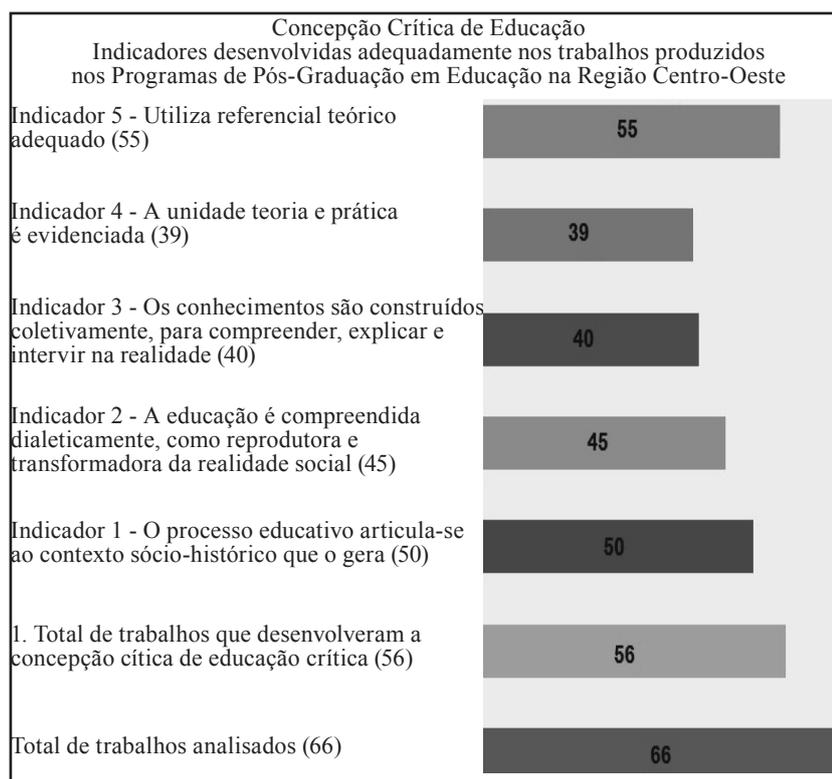


Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste (Souza; Magalhães, 2011).

Ao contrário do ocorrido na definição e explicitação dos tipos de pesquisa utilizados, os autores das dissertações e teses sobre professores(as) têm se preocupado em esclarecer a concepção que têm sobre a educação e sobre o ser professor<sup>1</sup>. Os trabalhos apresentam com clareza a *concepção crítica de educação e de professor*, evidenciando, também, uma preocupação recorrente com a contextualização sócio-histórica, bem como a crença na possibilidade de que transformações na escola possam se articular às transformações na sociedade.

O Gráfico 3 expõe como os autores trabalharam a concepção crítica de educação. Na ficha de análise existem vários indicadores que auxiliam na identificação das características de cada concepção de educação. Assim, no gráfico 3 temos especificamente os indicadores da Concepção crítica de educação.

**Gráfico 3 – Concepção Crítica de Educação/Indicadores**



Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste (Souza; Magalhães, 2011). Ver também a Tabela 2.

De acordo com os dados, a adequada utilização de cada indicador referente a concepção de educação pelo pesquisador valida o entendimento de que os estudos procuram evidenciar que a educação é mediada pelas relações sócio-históricas; que é um fenômeno que pode ser explicado e compreendido por perspectivas que articulam a totalidade daquilo que acontece no universo de estudo, ou seja, do contexto educacional. Pode-se afirmar que, ao assumir essa concepção, os estudos atribuem à práxis educativa a importante tarefa de promover a transformação social e cultural, a democracia e a cidadania.

O mesmo acontece em relação à *concepção de professor*, por isso pode-se inferir que estamos diante de um movimento coletivo de construção de uma

concepção de educador que se contrapõe ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores. Uma base comum em todo o Centro-Oeste é que a concepção também crítica de professor expressa nos estudos, indica oposição às propostas atuais das políticas de formação, que marcam insistente e resistentemente a presença do aligeiramento, fragilização e degradação, não só da produção acadêmica, mas também da formação e da profissão docente.

Acerca dos *referenciais teóricos* mais utilizados na definição das concepções de educação e de professor, em sua grande maioria, eles se apoiam nas ideias dos seguintes teóricos: M. Bakhtin, M. Enguita, P. Freire, G. Frigotto, M. Gadotti, J. C. Libâneo, M. A. Manacorda e D. Saviani. O teórico mais utilizado nas pesquisas sobre o professor nos cursos de Pós-Graduação da região Centro-Oeste é Paulo Freire e detectamos que entre suas obras mais consultadas estão: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*; *Pedagogia do Oprimido* e *a Importância do ato de ler*. Outro autor brasileiro, com um número considerável de leituras dos autores das dissertações objeto deste estudo, é José Carlos Libâneo; entre seus textos, os mais anunciados pelos pesquisadores são: *Adeus professor, adeus professoras? Novas exigências educacionais e profissão docente*; *Organização e gestão da escola: teoria e Prática e Didática*. E entre as obras de Gaudêncio Frigotto as mais consultadas foram: *Educação e a crise do capitalismo real e Educação e a crise do trabalho: perspectiva de final de século*.

Sobre a análise do *método*, inicialmente utilizamos o instrumento *ficha de análise* (extrato do modelo abaixo) para especificar se o método estava claramente explicitado ou, em caso contrário, se poderia ser identificado:

**Tabela 3 – Questão Referente ao Método/Produção Acadêmica sobre Professores(as) do Centro-Oeste**

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

Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste (Souza; Magalhães, 2011).

A partir da análise, constatou-se que, na UFG, em 35% dos trabalhos o método não estava claramente explicitado; 62% na UFU; 8% na UFMT; 9% na UFMS e 36% na UNIUBE. Além disso, em alguns trabalhos não foi possível identificar o método utilizado: 8% na UFU; 27% na UFMS; e, na UNIUBE, 45%. Nestas pesquisas foi preciso que o leitor da dissertação esmiuçasse cada trabalho em busca dos argumentos para identificar os métodos utilizados, repetindo-se as dificuldades de identificação que Brzezinski (2006) aponta em sua investigação.

Em um segundo momento da pesquisa, a equipe da UFG realizou estudos mais aprofundados do tema método nas produções acadêmicas. Para tanto, levou-se em consideração que a forma como se consolida a relação sujeito e objeto estabelece também concepções diferentes sobre o processo de construção do conhecimento. Essas relações podem ser traduzidas em várias perspectivas metódicas, como o *positivismo*, a *fenomenologia* e o *materialismo histórico dialético* (Limoeiro, 1971; Sánchez Gamboa, 2006). Esses foram os métodos que compuseram nosso segundo instrumento de coleta de dados, que julgamos *dar conta* da realidade analisada, em sua quase totalidade.

No caso do *positivismo*, a ficha de aprofundamento trazia os seguintes indicadores: a) positivismo concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico e não do observador, independente do sujeito; b) segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas; c) busca fatos ou causas de um objeto, dando pouca importância aos aspectos subjetivos dos indivíduos; mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis, e d) referencial teórico utilizado.

A ficha de aprofundamento também sistematiza os indicadores que compõem o método *fenomenológico*, são eles: a) o olhar do pesquisador está voltado para o fenômeno, para o “ser-no-mundo”; b) se o autor enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus significados; c) se a pesquisa se norteia pelo círculo hermenêutico (compreensão, interpretação e nova compreensão); d) se a investigação é direcionada para compreender e desvelar o fenômeno; e) se é realizada a *epoché*, ou seja, a suspensão de crenças, pré-conceitos e teorias a respeito do mundo e da existência; f) se o quadro referencial é flexível e é direcionado para/compreensão do fenômeno; g) se há uma reflexão exploratória e contínua: característica do inacabado, admitindo novas interpretações; e h) o referencial teórico utilizado. Esses indicadores do método fenomenológico se diferenciam daquelas do positivismo na forma como vê a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Na fenomenologia o interesse da pesquisa centra-se no significado que deve ser dado ao fenômeno, que é o objeto de estudo.

No *materialismo histórico dialético* tanto o sujeito quanto o objeto possuem papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é cíclico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo. A partir dos mesmos procedimentos definimos um rol de indicadores que compõem a análise desse método. Eles 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: evidencia o objeto que estava oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; articula teoria e prática e a denomina práxis; f) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; g) referencial teórico utilizado.

Após a leitura das dissertações, preenchimento da ficha de aprofundamento, muitas vezes debatíamos até que todo grupo estivesse esclarecido

sobre as respostas. Com este procedimento queríamos nos assegurar de que as interpretações refletiam o pensamento do grupo de estudo e não apenas a realizada individualmente. Neste sentido cada leitor sentia-se mais apoiado nas suas conclusões e o grupo construía, no processo, um modo de trabalhar cooperativo e coletivo, passando a partilhar da construção da cada uma das respostas às fichas de aprofundamento. Esta metodologia também se mostrou importante para que os pesquisadores não se sentissem constrangidos ao analisar trabalhos de outros investigadores que conheciam, retirando destas ações qualquer carácter acusatório ou depreciativo.

Iniciamos então a análise do aspecto metódico das dissertações, evidentemente que este aspecto não era isolado dos demais pontos de análise dos nossos instrumentos. Os aspectos da metodologia, os referenciais, o ideário pedagógico e os temas estudados entrelaçavam-se para a compreensão do método.

Uma questão que é recorrente nas produções analisadas diz respeito à confusão que fazem os mestrandos entre método e metodologia. Há dificuldade na definição do método a ser utilizado e na diferenciação do que é a metodologia. Esta falta de clareza pode originar-se em alguns dos manuais que muitos utilizam como base de suas pesquisas. Nestes, encontramos que há autores que não diferenciam estes termos, o que pode estar repercutindo nas produções (Triviños, 1987).

Percebemos que no cotidiano dos programas de pós-graduação a ideia da necessidade de explicitação *a priori* da perspectiva metódica na pesquisa não é consensual entre os orientadores e nem 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, 2006, p. 59). Por isso, as expressões pesquisas qualitativas e/ou abordagem qualitativa tornaram-se aceitas como suficientes para a indicação da perspectiva metódica e metodológica da pesquisa.

Entretanto, mesmo que a noção de metodologia apareça vinculada à de método, ambos não são o mesmo. Entendemos que o método sugere um *caminho* a ser trilhado e a metodologia, no nosso entender, significa organização racional da investigação, e estaria relacionada à lógica interna da investigação, aos passos e aos meios pelos quais o *caminho* seria percorrido na construção do conhecimento.

Encontramos muitas vezes a expressão errônea: *o método a ser utilizado é o da pesquisa qualitativa*, ou *o método de tipo etnográfico*, ou *o método de estudo de caso*, nestes casos verificamos uma confusão entre os roteiros de determinados tipos de pesquisas e a lógica à qual eles se filiam. Há também uma ideia que perpassa certo entendimento da pesquisa qualitativa sobre a não necessidade de se esclarecer qual o método a ser utilizado no trabalho. Ou ainda a ideia de que o método será clareado na medida em que se desenvolva o trabalho. Como desenvolver um método se não sabemos qual é este método? Como pensar em rigor sem uma escolha justificada e coerente do método que orienta a busca do conhecimento?

Essa mesma dificuldade aparece quando nos detemos mais detalhadamente

na análise relativa a cada método adotado. Por exemplo, no materialismo histórico dialético, podemos observar que os três primeiros grandes indicadores, quais sejam: 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); são, em geral, as que os autores mais conseguem responder/trabalhar satisfatoriamente. Já nos demais indicadores o pesquisador foge à lógica que deveria mediar sua estrutura argumentativa, que é a de estabelecer a relação teoria-prática; apresentar o concreto pensado; utilizar adequadamente as categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; articular teoria e prática e a denominar práxis; apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Aspectos que caracterizam as fragilidades metódicas nas pesquisas da região que analisamos.

O fato de os autores das dissertações não explicitarem suas intenções metódicas, conforme observamos acima, e de restringirem suas abordagens a alguns dos indicadores dos respectivos métodos pode estar apontando ao que Warde (1990) classifica como inconsistência metódica, caracterizando um empobrecimento teórico, contraposição da pesquisa empírica à teórica; contraposição da pesquisa dialética à positivista e da quantitativa à qualitativa.

As observações de Warde (1990) são reforçadas quando observamos a falta de uma formação filosófica sólida na formação do pesquisador. Nesse sentido não se trata apenas de assumir uma teoria como marco teórico, mas, num sentido mais amplo, a teoria assumida deve levar em consideração os pressupostos do paradigma no qual deve trabalhar o pesquisador. Caberia aos jovens pesquisadores considerar suas teorias gerais acerca da sociedade, a historicidade, as proposições, conceitos, mediação, observação, construção dos dados, questões vinculadas à pesquisa, inferência de proposições e conceitos teóricos. Com isto queremos dizer que assumir conscientemente e com intencionalidade o método a ser utilizado na pesquisa traz implícitas exigências de posicionamento de caráter ontológicos, gnosiológicos, epistemológico, metodológico que identificam efetivamente um modo de aproximar-se da realidade e de se construir o conhecimento (Ferrater-Mora, 1975; Sánchez Gamboa, 2007).

Portanto, ao assumir um método, o pesquisador deve se apropriar de marcos teóricos que o fundamentem, pois seria incoerente que um trabalho desenvolvesse o indicador práxis, ou o concreto pensado, ou a *epoché* ou o círculo hermenêutico, por exemplo, se a dissertação não apresenta referencial teórico que as sustentem. Esse é um grave problema identificado; os autores não se apropriam de referencial teórico adequado que sustente e embase o trabalho com o método.

Ainda julgamos importante as análises desenvolvidas por Frederico (2008, p. 253) sobre a confusão entre método e metodologia. O autor apresenta as discussões de Adorno com Paul Lazarsfeld sobre método e metodologia. Para Lazarsfeld, “método” (*methodology*) refere-se a técnicas de investigação, mas para Adorno existem duas maneiras diferentes de conceber o método em So-

ciologia, a primeira é a tradição europeia que aproxima método de epistemologia, enquanto que a segunda, a tradição empírica norte-americana, entende o método (*methodology*) como técnica e procedimentos formais adotados nas investigações empíricas. Adorno distanciou-se dessa concepção e defende a pesquisa social criticamente orientada e, ainda, a concepção de que método é a crítica do conhecimento.

Em muitos dos trabalhos analisados detectamos a influência da concepção empírica norte-americana na identificação que os autores estabelecem entre método e técnicas de pesquisa, ou tipos de pesquisa. Adotamos a posição de que não é possível desenvolver a concepção de método como crítica do conhecimento, como criação e desenvolvimento do conhecimento a partir desta perspectiva.

Como os autores das dissertações não distinguem os conceitos de método e de metodologia encontramos, muitas vezes, no capítulo referente ao método, 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*, nestes casos verificamos uma confusão entre os roteiros de determinados tipos de pesquisas e a lógica a qual elas se filiam. Como analisa a coordenadora da UnB: “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”.

Neste sentido, há uma logicidade em que as muitas das dissertações que analisamos não tenham apresentado coerência com os indicadores construídos para analisar os métodos. Sem a intencionalidade, sem a fundamentação teórica relativa ao método escolhido, os pesquisadores não as poderão desenvolver.

A partir dessa visão, o que acontece é tão somente a verificação, a constatação, sem o entendimento efetivo das bases do método pelo autor. Em nosso caso, interpretamos que os três primeiros indicadores do método fazem parte do ideário de muitos dos acadêmicos de nossos programas e aparecem adequadamente em suas análises, mesmo que o método não seja trabalhado com o devido rigor. Poderíamos dizer, como Bruner (1991), que fazem parte da *inteligência estendida*, aquela que se desenvolve no contexto, pertence ao grupo e que passa a ser intrasubjetiva. No entanto, para desenvolver adequadamente os demais indicadores, seria exigido mais do que isto, seria exigido a intencionalidade de apropriação dos fundamentos do método trabalhado. A intencionalidade requer uma base teórica sólida, ela possibilitaria o processo de apropriação. Parece-nos, contudo, que para atingir este nível de trabalho muitos dos mestrados não estão preparados, falta-lhes maturidade intelectual, como também tempo necessário a esta maturação e à elaboração aperfeiçoada e rigorosa dos trabalhos.

Para reforçar a interpretação de uma inteligência estendida voltamos para a historicidade de nossas pós-graduações. Ao refletir historicamente sobre os programas de pós-graduação em educação do Centro-Oeste e seus sujeitos poderíamos acrescentar que são programas jovens e que seus docentes no período analisado, em sua maioria, havia se doutorado em instituições fora da

Região e tiveram eles próprios como orientadores pesquisadores ligados a linhas críticas de investigação, perspectiva que propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica. Poderíamos dizer que a partir destas histórias se criou um pensamento comum que perpassa as produções neste ambiente e que as caracterizam.

As marcas desta historicidade também são notadas quando, ao se examinar a organização curricular dos respectivos programas, o conjunto de suas disciplinas, seus objetivos, e em sua bibliografia, denotam a concepção crítica.

Em relação aos teóricos mais utilizados nas dissertações que subsidiam a análise da pertinência do suporte teórico em relação ao método, identificamos como principais incidências entre os autores do Materialismo Histórico Dialético (MHD): Adorno, Frigotto, Gramsci, Marcuse, Marx, Saviani e Mézarós. Em relação ao método Fenomenológico, encontramos a seguinte incidência dos autores: Bachellard, Husserl, Merleau-Ponty e não foram citados: Espósito, Heidegger e Jaspers. Na continuidade de nossas análises, observamos alguns autores como Maria Aparecida Vigiani Bicudo, Joel Martins, entre outros fenomenólogos que também sustentaram as análises do método fenomenológico.

Apresentamos a seguir o Gráfico 4 que apresenta os aspectos positivos identificados em relação aos métodos utilizados no contexto das pesquisas da região.

**Gráfico 4 – Aspectos Positivos sobre os Métodos - Produção Acadêmica sobre Professores(as) no Centro-Oeste**



Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste (Souza; Magalhães, 2011).

Os dados estão em coerência com o ideário pedagógico crítico identificado, 85% dos trabalhos analisados (Gráfico 2), o que indica uma perspectiva crítica e transformadora de educação que, associada aos dados do Gráfico 4, desvelam que tem sido reafirmado e aprimorado, ao longo da trajetória dessa construção acadêmica, estudos que tendem a dar forma e conteúdo às ideias, proposições e propostas de democratização da escola, da educação, pela valorização e profissionalização docente.

A produção acadêmica analisada apresenta um movimento que evidencia concepções avançadas sobre a educação, a formação do educador, sua atuação, não apenas por destacar seu caráter sócio-histórico, mas principalmente por contribuir com o domínio e compreensão da realidade de seu tempo, estruturando uma consciência crítica que permitirá interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

O Gráfico 4 também favorece o entendimento das fragilidades das pesquisas em relação ao método, fragilidades essas que se traduzem pela falta de clareza, necessidade de definição e de uso intencional do método, ausência de referencial teórico, explícita confusão entre método e metodologia. Em relação à metodologia, há uma predominância da influência da concepção empírica norte-americana na identificação que os autores estabelecem entre método e técnicas de pesquisa; o referencial teórico para fundamentar metodologia é precário; há necessidade da apropriação de um referencial teórico adequado. Embora se tenha, em 30% dos trabalhos, adequada apropriação de referencial teórico, devemos observar que os autores não conseguem articular o referencial na análise dos dados e, em alguns casos, ainda não explicitam corretamente seus posicionamentos filosóficos, ontológicos, gnosiológicos, o que, em última análise, dificulta a expressão de sua concepção de homem, sua visão de mundo, e de sociedade. Nas análises dos indicadores identificados, que dão bases sólidas à pesquisa, há uma dicotomia entre o referencial teórico (em geral bem definido) e a análise dos dados; apesar de existir uma ampla gama de instrumentos utilizados nas pesquisas, eles ainda são pouco inovadores. No entanto, voltamos a garantir que se evidenciam indícios de mudanças que demarcam um movimento que indica maior rigor nas produções da região.

Levantamos as seguintes hipóteses sobre os problemas metodológicos e metódicos identificados na produção do Centro-Oeste, que podem justificar as particularidades dos nossos dados: as trajetórias históricas de cada um dos programas; seu tempo de constituição; o quantitativo e as características específicas de seus orientadores, linhas de pesquisas; as disciplinas oferecidas nos cursos de mestrado e doutorado; o perfil dos alunos; a pouca maturidade dos jovens pesquisadores, ao pouco tempo e às condições nem sempre ideais de que dispõem para cursar o mestrado. A origem da falta de clareza em relação ao método também parece provir do senso comum e, por que não, da utilização de manuais de metodologia de pesquisa para definição da metodologia de seus trabalhos. É bastante comum autores tratarem esses termos e esses conceitos como indistintos. Isso parece repercutir nas produções analisadas.

A dificuldade na definição do método (compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento; ou, se quisermos, o caminho a ser trilhado na construção do conhecimento a ser utilizado e na diferenciação do que é a metodologia) organização racional da investigação pode estar sendo superada, conforme Bruner (1991), ou se quisermos usar os termos de Vygotski (1997), ocorre um processo que vai do intersubjetivo para o intrasubjetivo. Poderíamos dizer que as histórias desses jovens programas e seus doutores formados numa perspectiva crítica, mais as ementas que estes doutores preparam para suas disciplinas, a maioria numa perspectiva crítica, favoreceram a ambiência para o desenvolvimento de um pensamento comum que perpassa as produções acadêmicas.

Na tentativa que fizemos de compreensão do processo de produção das dissertações, ainda temos que destacar a realidade institucional dominante no ensino superior brasileiro, que privilegia o individualismo, o particularismo, a fragmentação, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica (Frigotto, 2001). Isso impossibilita a estruturação da visão de totalidade dos processos influenciando a forma como os jovens pesquisadores aprendem a pesquisar.

Tal situação deixa lastros nas pesquisas. Foi possível observá-los a partir da visão de mundo, muitas vezes individualista e fragmentária; ou hipervalorização da singularidade e do momento atual; da quase ignorância da teoria; da, muitas vezes, aparente radicalidade crítica, presente nos estudos demasiadamente particularizados. Por outro lado, se as pesquisas se apresentavam fracionadas do ponto de vista conceitual e metodológico, e frágeis para fazer face às políticas educacionais em curso, não podemos deixar de levar em conta todo o ambiente universitário do período em questão. As universidades são lugares de produção e socialização do conhecimento, mas as condições, às vezes de maneira inexoravelmente determinantes, ligadas ao financiamento e às políticas educacionais, interferem nas escolhas e nas possibilidades de execução das pesquisas.

Acreditamos, como Kuenzer e Moraes (2005, p. 181), que as consequências podem ser apontadas ainda na produção caracterizada como pesquisa do “saber fazer”, investigação descontextualizada, que nivela a complexidade das realidades, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico e do imediato. Já como Frigotto (2001), concordamos que se a delimitação do objeto tem o significado de separar, reduzir ou eliminar as mediações que o constituem numa totalidade concreta, afasta-se do caráter dialético e, portanto, histórico do método.

Há outro aspecto a ser pontuado a partir da pergunta sobre quem são nossos estudantes da pós-graduação em educação. Pensamos poder confirmar estudos de Warde (2002), segundo os quais os estudantes da pós-graduação em educação não se afastam integralmente de suas atividades docentes e administrativas, não recebem seus salários plenos, não recebem bolsas de estudos ou condições

de instalação na cidade onde se localizam os cursos. Tudo isso inviabiliza o preparo prévio para a pesquisa, ou até mesmo o torna precário.

Como já foi salientado por outros pesquisadores (Warde, 1990; Souza et al., 2008a; Larocca; Rosso; Souza, 2005; Brzezinski; Garrido, 2001), o contexto histórico do qual discentes e docentes fazem parte ajuda-nos a compreender as dificuldades decorrentes das precariedades às quais todos estão submetidos. Os alunos têm formação precária, em geral, sem nenhum contato prévio com pesquisas, muitas vezes fazem seu curso sem licença dos respectivos trabalhos, faltando-lhes tempo para dedicar-se exclusivamente à difícil tarefa de escrever uma dissertação ou tese. Sobrecarga de trabalho dos orientadores, limitação do tempo estabelecido para os cursos de pós-graduação, e a influência das políticas públicas para a pós-graduação são fatores que condicionam grandemente a qualidade dos trabalhos. O tempo definido para a conclusão dos cursos de mestrados também é uma variável importante. Por ser curto e não ser flexível, os alunos têm de adequar o seu curso ao tempo proposto, tendo, muitas vezes, de concluir o trabalho na melhor fase de desenvolvimento pessoal e da pesquisa.

A questão da ambiência liga-se a esta historicidade, envolvendo vários aspectos institucionais, que dizem respeito tanto ao conhecimento das condições de aprendizagem dos estudantes e das múltiplas possibilidades que se articulam e se integram no processo do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, habilidades e atitudes em relação à pesquisa, quanto às efetivas condições de trabalho e estudo, que se articulam às demandas das políticas de pós-graduação.

A consequência desse cenário, como afirma Warde (2002), é que as pesquisas educacionais estão prejudicadas do ponto de vista conceitual e metodológico, caracterizadas por regressão teórica e paralisia crítica.

Os dados aqui relatados desdobram-se das arquiteturas do curso histórico da produção acadêmica sobre professores nos programas de Pós-Graduação em Educação da Região, revelam sua complexa dinâmica, e possibilitam a construção de sua compreensão. De maneira geral, a análise tem possibilitado uma autocrítica extremamente salutar, e isso tem permitido maior aprofundamento e agilidade dos estudos, orientações na pós-graduação, direcionamentos das atividades do grupo e o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região.

Para o grupo de pesquisadores envolvidos neste trabalho, mais do que a análise descritiva das dissertações, o intuito tem sido compreender seus processos de elaboração, ou seja, as histórias da constituição dessa produção, com uma intenção extremamente salutar de contribuir com a melhoria da mesma. Entendemos que a metodologia utilizada pelo grupo que compõe a Redecentro, envolve muito mais do que o estado da arte, nos tem permitido penetrar no interior da dinâmica da produção da Região.

Assumimos nesse grupo a concepção do método como crítica do conhecimento. Para superar a descontextualização da pesquisa, a redução da reflexão à experiência sensível, o imediatismo, a fragmentação, defendemos que é preciso não abrir mão da teoria, deixar de lado a ilusão de neutralidade,

aprofundar os conhecimentos teóricos metodológicos como instrumentos indispensáveis da produção do conhecimento crítico. Compartilhamos a ideia de que são necessários maiores estudos sobre o método nos nossos programas de pós-graduação, tanto da parte dos docentes como dos discentes. Os autores das produções ganharão em rigor e coerência se se esforçarem para clarear sua intencionalidade metódica, suas escolhas ontológicas, gnosiológicas, portanto, suas bases epistemológicas. Será necessário reagir contra o caráter organizacional das universidades, que impõe o individualismo, e consolidar grupos sob formas sistemáticas e continuadas de produção de pesquisas. Promover orientações coletivas, seminários, debates e trabalhar o equilíbrio entre a autonomia necessária ao pesquisador e a sua inserção no grupo de pesquisa, no trabalho colaborativo. Organizar a docência coletiva. Dedicar-se à produção em rede, tecer o pensamento em rede, como uma maneira inteligente de superar dificuldades. Trabalhar com ideias de rizomas, de transversalidade e de tecitura dos conhecimentos, almejando a transdisciplinaridade.

A análise do processo de produção acadêmica possibilita uma autocrítica extremamente salutar. A primeira foi compreendermos nossa própria “cegueira epistemológica”, como define Santos (2000, p. 73). Essa cegueira pode estar indicando nossas disfunções de segunda ordem, no que se refere à visão. Ou seja, somos, sempre, parcialmente cegos e não o sabemos: “não vemos que não vemos” (Santos, 2000, p. 94). No entanto, é essa mesma compreensão que nos permite reorientar ações que geram novas alternativas diante dos desafios concernentes à adequada utilização dos métodos no contexto da pesquisa educacional.

Até o momento tivemos a oportunidade de trilhar caminhos dialógicos, conforme Freire (2003), na busca da tomada de consciência que tende a ser propulsora da crítica e da transformação.

*Recebido em novembro de 2010 e aprovado em novembro de 2011.*

#### **Nota**

1 Esta informação pode parecer óbvia, mas trabalhos referentes a produções anteriores a 1999, como Toschi et al. (2003), ressaltou-se a dificuldade em caracterizar as concepções de educação e professor.

## Referências

- ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, CEDES, v. XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Análise de Pesquisas sobre Formação de Professores: um exercício coletivo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 10/11, p. 139-153, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BRUNER, Jerome. **Car la Culture donne Forme à l'Esprit**. Paris. Editions Eshel, 1991.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Selma. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, Campinas, Ed. Autores Associados, n. 18, set./dez. 2001.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília- MEC/DF/Inep, 2006.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de Formação de Professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FERRATER-MORA, José. **Dicionário de Filosofia**, Buenos Aires, Suramericana, 1975. Disponível em: <[http://citrus.uspnet.usp.br/matrizes/ojs/index.php/matrizes/article/viewFile/55/pdf\\_30](http://citrus.uspnet.usp.br/matrizes/ojs/index.php/matrizes/article/viewFile/55/pdf_30)>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Redes Acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação Superior**. Brasília: INEP, 2001.
- FREDERICO, Celso. Recepção: divergências metodológicas entre Adorno e Lazzarfeld. **Matrizes**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 2, p. 157-172, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/91/142>>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Prefácio Moacir Gadotti e tradução Moacir Gadotti e Lilliam Lopes Martin. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KUENZER, Acássia Zeneida; MORAES, Maria Célia de. Temas e Tramas na Pós-graduação em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, Universidade Estadual

- de Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005.
- LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A Formulação dos Objetivos de Pesquisa na Pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.
- LIMOEIRO, Miriam C. **O Mito do Método**. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC - Rio de Janeiro, jan./fev. 1971.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**, Campinas: Papirus, 2006. P. 1-54.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: lógicas e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- SANTOS, Boaventura. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; GUIMARÃES, Valter S.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A Produção Acadêmica do Centro-Oeste sobre o Professor: encaminhamentos de um estudo interinstitucional. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 1., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. P. 1-22.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; GUIMARÃES, Valter S.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisas sobre o Professor na Região Centro-Oeste. In: VII SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE - NUEVAS REGULACIONES EN AMERICALATINA RE-DESTRADO, 2., 2008, **Anais...** Buenos Aires: gestado, 2008b. P. 1-21.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Método e Metodologia na Pesquisa sobre Professores(as) In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). **Pesquisa sobre Professores(as) Métodos, Tipos de Pesquisas, Temas, Ideário Pedagógico e Referenciais**. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2011. P. 37-68.
- TOSCHI, Mirza Seabra et al. O Estado do Conhecimento do Professor na Região Centro-Oeste. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE - VI EPECO, 2003, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB e UFMS, 2003. P. 84-85.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- VYGOTSKI, Lev. **Pensée et Langage**. Paris: La dispute/SNEDIT, 1997.
- WARDE, Mirian Jorge. O Papel da Pesquisa na Pós-graduação em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, 1990.
- WARDE, Mirian Jorge. Sobre Orientar Pesquisa em Tempos de Pesquisa Administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do Escrever**, 2002. P. 300-320.

Solange Martins Oliveira Magalhães é doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, Goiás.  
E-mail: solufg@hotmail.com

Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza é doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, Goiás.  
E-mail: ruthcatarina@gmail.com