

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: BUSCANDO RIGOR E QUALIDADE

MARLI ANDRÉ

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
marliandre@hotmail.com

RESUMO

O texto aborda questões relativas à busca de rigor na pesquisa em educação. Mostra que as mudanças nos referenciais, nos contextos e nas metodologias dos estudos, nos últimos anos, suscitaram questionamentos sobre a natureza dos conhecimentos produzidos, sobre os critérios de julgamento dos trabalhos científicos e sobre os pressupostos dos métodos e técnicas. Além disso, analisa as condições reais que os pesquisadores enfrentam na produção de conhecimento científico e conclui pela necessidade de lutar pela melhoria dessas condições.

MÉTODOS DE PESQUISA – PESQUISADOR – EDUCAÇÃO

ABSTRACT

EDUCATIONAL RESEARCH: SEEKING RIGOR AND QUALITY. The paper discusses some questions related to the attempts to safeguard quality of educational research. It shows that it have been many changes in research concepts, contexts and methodologies in the last years followed by issues on the nature of scientific knowledge, on the criteria to evaluate scientific work and on new methodologies assumptions. Further, it analyses real situations of knowledge production and points out that it is mandatory to improve them.

Texto baseado na Conferência apresentada no III Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre, dez. 2000.

O que se considera uma boa pesquisa em educação? Devem existir padrões universais dentro desse campo tão amplo e tão diverso de pesquisa? Se vamos responder positivamente a esta questão, quem deve criar esses padrões? Com que meios? Se for possível chegar a um acordo sobre quais sejam esses padrões, como devem ser divulgados e implementados e quem fará isso? Essas questões provocaram intenso debate na reunião de 1991 da Academia Nacional de Educação – NAE – norte-americana e levaram à formação de um grupo de trabalho que ficou com a tarefa de analisar a situação da pesquisa em educação nos Estados Unidos e fazer recomendações para o seu aperfeiçoamento.

Composto por seis experientes pesquisadores, como: Charles Bidwell, Ann Brown, Jerome Bruner, Allan Collins, Ellen Langeman e Lee Shulman, o grupo organizou um livro, lançado em 1999, que tem o seguinte título: *Questões da pesquisa em educação: problemas e possibilidades*. São 16 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 (Langeman, 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 com uma longa história de pesquisa e ampla produção há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em 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 precisa envolver todos aqueles que de alguma forma se preocupam com o desenvolvimento e com os resultados das pesquisas na área de educação.

A conclusão do grupo de estudos anteriormente mencionado, após oito anos de trabalho, é que, para assegurar a qualidade da pesquisa em educação, é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na *internet*, de modo a criar meios para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma “boa” ou uma “má” pesquisa.

Considerando a experiência norte-americana, em que a formulação de parâmetros para avaliar a qualidade da pesquisa em educação tornou-se uma empreitada coletiva e de longo prazo, e acreditando que para isso precisamos expor idéias e pontos de vista, é que me disponho, nesse momento, a trazer algumas questões que, ao se juntarem a outras apontadas por colegas da área, em publicações e em eventos científicos, possam vir a fazer parte de um debate cada vez mais amplo e rico na busca do aperfeiçoamento da pesquisa em educação.

Para entender as razões que têm levado os pesquisadores, nos últimos anos, a se preocuparem com a redefinição dos critérios de julgamento dos trabalhos científicos, é importante situar as mudanças que ocorreram no campo da pesquisa nas áreas humanas e sociais.

OS NOVOS RUMOS DA PESQUISA

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

Os temas ampliam-se 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, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida 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. Constatase que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase 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 entre os anos 80 e 90, as abordagens metodológicas também acompanham essas mu-

danças. Ganham força os estudos chamados de “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

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

A variedade de temas, enfoques, abordagens e contextos fez emergir, no final dos anos 80, um debate salutar sobre o conflito de tendências metodológicas (Lüdke, 1988; Luna, 1988; Franco, 1988) e sobre diferenças nos pressupostos epistemológicos das abordagens (Smith, Heshusius, 1986), o que levou os pesquisadores da área a procurarem autores que discutiam o conceito de cientificidade, como Boaventura de Sousa Santos (1988). No decorrer da década de 90 o interesse pelas oposições diminuiu. Os olhares se voltam, então, para os problemas que emergem no uso das novas abordagens de pesquisa.

QUESTÕES E QUESTIONAMENTOS

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

- a. O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento? São questões referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos.
- b. Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? São questões relativas aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos científicos.
- c. Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados? São questões voltadas aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto em situações que focalizam problemáticas locais quanto nas que abordam um grande número de observações.

Vamos examinar cada um desses questionamentos:

Fazer ciência ou política de intervenção?

Qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se devem produzir os conhecimentos? Essas são questões que têm estado presentes nos debates acadêmicos e podem ser encontradas em diversas revisões críticas da pesquisa educacional.

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 sua utilidade social.

Em um balanço recente da pesquisa em educação, Gatti (2000)* 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. 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 nos alerta para a tendência do recorte excessivamente limitado e para as análises circunscritas aos aspectos aparentes dos pro-

* Trata-se da versão original do texto, apresentada na Terceira Conferência de Pesquisa Sociocultural de Campinas, e está sendo publicada nesta edição de *Cadernos de Pesquisa*, sob o título: "Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo" (N.da E.).

blemas, deixando de lado as perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo. Segundo ela, a pesquisa

...não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, 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. (2000, p.7)

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”.

Há dez anos, 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, segundo 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 abordar o tema da articulação ensino e pesquisa, no debate contemporâneo sobre a formação dos professores e, mais especificamente, ao comentar a literatura recente sobre a formação do professor reflexivo/pesquisador.

Segundo Miranda, a literatura que focaliza a problemática do professor reflexivo/pesquisador trata também das relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos profissionais práticos, fazendo uma crítica pesada ao elitismo da universidade. Essa literatura, segundo ela, tem vários méritos: (a) valoriza a ação do professor como caminho para sua autonomia e emancipação; (b) busca propósitos justos e generosos ao dar voz ao professor para melhorar a prática, combater as desigualdades e a exclusão; (c) faz uma crítica salutar às universidades e às suas relações com os profissionais 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 pressuposto 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).

Compartilhamos de muitas das preocupações da autora, pois temos visto surgir, 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 das pesquisas produzidas na universidade. No fundo dessa polêmica está uma supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria.

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

As questões a serem perseguidas na área de educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixam cada vez mais distantes da realidade. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Como julgar a pesquisa?

O que se considera uma boa pesquisa? Que critérios vêm sendo usados para julgar a pesquisa em educação? Em que medida certas pesquisas merecem ser financiadas e outras não? Essas são questões que povoam o dia-a-dia da academia, dos orientadores dos programas de pós-graduação e das agências de fomento. Há pontos a atribuir, notas a dar, recursos a conceder que dependem de respostas a essas questões.

Os clássicos critérios de validade, fidedignidade, generalização seriam suficientes? Ou se deve recorrer a novos critérios? Quem definiria esses novos critérios? Seriam apoiados em que concepção de conhecimento? Essas questões começaram a surgir no final do século XIX, quando os cientistas sociais questionaram o modelo tradicional de pesquisa, julgando-o insatisfatório para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais. As críticas, naquele momento, dirigem-se não só aos pressupostos e aos métodos de pesquisa, mas também aos critérios tradicionalmente utilizados para julgar os trabalhos científicos.

As críticas fazem surgir novas propostas, novos modelos de conceber e realizar pesquisas – as abordagens qualitativas – que levam à proposição de novos critérios de julgamento, alguns se contrapondo aos já conhecidos e respeitados, outros se referindo aos aspectos específicos dos novos tipos de estudo. Para substituir a validade surge a plausibilidade, no lugar da fidedignidade aparece a credibilidade, e em vez de generalização fala-se em transferência (Lincoln, Guba, 1985). Além desses, surgem outros critérios, como: a triangulação de métodos, sujeitos, perspectivas (Denzin, 1978); a validação pelos pares (Dawson, 1982) e a generalização naturalística (Stake, 1978).

Mas, seriam esses critérios adequados para todos os tipos de pesquisa? Ou se deveria definir alguns mais gerais e outros que se diversificariam segundo o tipo de pesquisa?

Tendo a responder positivamente à segunda questão, ou seja, creio que há alguns pontos básicos a serem observados em qualquer tipo de estudo e outros mais específicos aos tipos de pesquisa. De qualquer modo, creio que a construção desses critérios, tanto os mais gerais quanto os mais específicos, é uma tarefa coletiva e de longo prazo.

Para que consigamos evoluir nessa direção é preciso que comecemos a explicar os critérios seguidos para avaliar, por exemplo, os projetos enviados pelos pesquisadores ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Ca-

pes –, à Fundação de Amparo à Pesquisa – Fapesp – e os aspectos levados em conta ao julgar os trabalhos dos pós-graduandos nas bancas de dissertação e tese.

Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

Há também uma cobrança para que as pesquisas 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. Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido.

Esses seriam os critérios gerais, utilizados para julgar os trabalhos científicos. Teríamos que pensar, então, nos aspectos mais específicos para avaliar tipos diferentes de pesquisa.

Por exemplo, nos estudos do tipo etnográfico destacam-se: (a) o papel da teoria na construção das categorias; (b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); (c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados. Aponta-se a importância de que o relatório apresente vinhetas descritivas, citações literais de falas e de documentos que comprovem as interpretações feitas e que sejam explicitadas as justificativas de escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador em cada momento e para cada finalidade. Temos ressaltado ainda a necessidade de articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macrosocial (André, 1995).

Na pesquisa-ação há a necessidade de tratamento adequado da subjetividade; a importância de que se distinga ação e pesquisa; e que as questões relativas à ética sejam enfrentadas diretamente. Indagamos: quais os mecanismos de controle da subjetividade? Como se dá o processo de participação? Quem decide o que vai ou não ser publicado? Como são feitos o controle e a sistematização dos dados?

Outros colegas têm nos acompanhado na busca de parâmetros para julgamento da pesquisa-ação. No Brasil, devemos dar destaque especial ao grupo coordenado por Corinta Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Pereira, que após anos de

estudo organizou a publicação *Cartografia do Trabalho Docente* (1998), divulgando o pensamento de diferentes autores e trazendo importantes contribuições ao debate sobre a formação do professor reflexivo/pesquisador.

Um autor que tem nos servido como referência básica nessas questões é Kenneth Zeichner que recebeu a importante atribuição de escrever, com Susan Noffke, um capítulo sobre a pesquisa dos “práticos” (em inglês, *practitioners*) na quarta edição do *Handbook of research on teaching*. Nesse capítulo, Zeichner, Noffke (1998) mostram que a pesquisa-ação tem muitas vertentes, seguindo propósitos bem diversos. Assim, segundo eles, ao se tentar definir critérios de avaliação para a pesquisa-ação há que se levar em conta as diferentes vertentes e propósitos. Uma das autoras que, no seu entender, consegue discutir critérios, dentro dessa perspectiva, é Dadds (1995), ao propor que sejam levados em conta os seguintes elementos: a) o conhecimento gerado pela pesquisa; b) a qualidade do texto produzido; c) o impacto da pesquisa na prática do pesquisador; d) o impacto da pesquisa no crescimento e na aprendizagem profissional do pesquisador; e) a qualidade da colaboração na pesquisa.

Outra proposta interessante nessa discussão da pesquisa dos “práticos” é a de Anderson e Herr (1999), que mostram como nos Estados Unidos a onda do professor reflexivo vem sendo apropriada por algumas faculdades de educação sem que se preocupem devidamente com manter o rigor. Segundo esses mesmos autores, os programas que objetivam formar o professor reflexivo, por meio da pesquisa-ação, não podem ser julgados pelos mesmos critérios de validade das pesquisas positivistas nem das pesquisas naturalistas, mas, de qualquer maneira, exigem rigor. Afirmam que muitas faculdades de educação que os adotam na prática têm pouca clareza sobre o que significa desenvolver um programa rigoroso, que tenha como foco principal o conhecimento dos “práticos”. Argumentam que os critérios de julgamento da pesquisa acadêmica tradicional são inadequados para esse tipo de pesquisa e propõem, no caso, que se levem em conta: (a) *validade externa*: ou seja, que se julgue o valor dos resultados (ou da ação). Segundo eles é preciso verificar se o projeto culminou em uma ação e de qual natureza; (b) *validade de processo*: se a configuração do problema e os procedimentos utilizados permitem chegar aos resultados desejados e se as afirmações foram devidamente sustentadas; (c) *validade democrática*: se as múltiplas perspectivas e interesses dos participantes foram contemplados; (d) *validade catalítica*: se a pesquisa levou os participantes a conhecerem melhor a realidade para transformá-la; (e) *validade dialógica*: se houve iniciativa de busca do diálogo com os pares para discussão do problema e dos resultados da pesquisa.

Pode-se observar que há pontos comuns nesses critérios de julgamento da pesquisa-ação: há preocupações epistemológicas referentes ao tipo de conhecimento produzido, preocupações metodológicas voltadas ao cuidado com os procedimentos de coleta e análise dos dados e há preocupações éticas relativas à qualidade da colaboração e às mudanças efetuadas. São pontos importantes e legítimos, que devem ser discutidos pelos pesquisadores da área e quiçá possam vir a se tornar consensuais.

Falta de domínio dos pressupostos dos métodos e técnicas

Várias revisões de pesquisas (André, 2000; Carvalho, 1999; Gatti, 2000; Warde, 1993) têm apontado a fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas da área de educação por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico. Isso é válido para os estudos do tipo levantamento (*survey*), em que, segundo Gatti:

...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... (2000, p.12)

Nos estudos "qualitativos", a mesma autora indica:

...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. (idem, p. 12)

A esses problemas eu acrescentaria outros que venho detectando numa revisão de estudos que abordam o tema da formação docente e usam a pesquisa-ação: uma certa confusão entre o que seja ação formadora e pesquisa-ação, entre o papel do pesquisador e o papel dos participantes, entre ensino e pesquisa ou entre investigação e ação.

O respeito aos pressupostos dos métodos merece séria consideração, principalmente por parte dos orientadores dos diversos programas de pós-graduação, já que os problemas apontados são mais evidentes nos trabalhos dos pós-graduandos.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao focalizar a situação atual da pesquisa em educação não podemos deixar de abordar as condições reais de produção do conhecimento. Afinal, em que condições trabalham os pesquisadores? Com o que contam ou deixam de contar?

Por um lado, precisamos analisar as condições de produção do conhecimento dos discentes. Qual a situação real que enfrentam os pós-graduandos para realizar seus trabalhos?

No caso dos mestrados, 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 mestrados passam 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.

Há necessidade de se repensarem as exigências para uma dissertação de mestrado, pois em muitos programas de pós-graduação mantêm-se os mesmos padrões de 30 anos atrás, quando o mestrado era completado num período de 5 a 10 anos. Mas também não podemos abrir mão da qualidade, aceitando qualquer produto pela redução do prazo, sob pena de desmoralizarmos totalmente a pesquisa.

No caso dos doutorandos, o tempo de titulação é maior, o número de disciplinas, em geral, menor e todos já têm alguma experiência de pesquisa, ainda que seja só a do mestrado, o que lhes dá melhores condições (pelo menos 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 ajudem a realizar trabalhos com densidade teórica e cuidado metodológico. Por exemplo, o envolvimento em grupos de pesquisa poderia não só trazer uma rica contribuição para a formação do pesquisador, mas permitir a consolidação de linhas de pesquisa, o que certamente reduziria as temáticas fragmentadas muito comuns e frequentemente criticadas na área.

Por outro lado, precisamos considerar as condições de produção de conhecimentos dos docentes/pesquisadores. Houve, sem dúvida, nos últimos dez anos, uma mudança nas condições de realização da pesquisa em educação. A começar pelos financiamentos que vêm minguando. Se nos anos 80 a Financiadora Nacional de Estudos e Projetos – Finep – e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais –

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.

Mais grave que a redução dos financiamentos foi a subtração acentuada do nosso tempo crítico, nos últimos anos. Com as aposentadorias e os processos de enxugamento do quadro de docentes das universidades, estamos 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.

Diante desse quadro, precisamos lutar pela melhoria das condições de produção do trabalho científico. Assumir muito 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. Temos que continuar defendendo a qualidade nos trabalhos científicos e a busca do rigor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, G.; HERR, K. The New paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v. 28, n. 5, p. 12-40, Jun./Jul. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. 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, p. 257-66.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, n. 43, p.46-57, 1997.

CARVALHO, M. A Repetência e a evasão da escola pública fundamental nas dissertações e teses de doutorado em educação no Brasil. In: Reunião Anual da ANPEd, 22. *Anais...* Caxambu, 1999. [Anais Eletrônicos]

DADDS, M. *Passionate inquiry and school development*. London: Falmer Press, 1995.

DAWSON, J. Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity? Nova York, 1982. Trabalho apresentado no Encontro Anual da AERA.

DENZIN, N. K. *The Research Act*. New York: MacGraw-Hill, 1978.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FRANCO, M.L.P.B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 75-80, 1988.

GATTI, B. A Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações socio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. Campinas, 2000. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. *Cartografia do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LANGEMAN, E. C., SHULMAN, L. S.(eds.) *Issues in education research: problems and possibilities*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. *Naturalistic inquiry*. Newburg Park: Sage, 1985.

LÜDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 61-3, 1988.

LUNA, S. O Falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 70-4, 1988.

MIRANDA, M. G. Ensino e pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. Goiânia, 2000. Trabalho apresentado na IX Semana da Faculdade de Educação da UFGO.

SANTOS, B. S. Um Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988.

SMITH, J. K.; HESHUSIUS, L. Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, v. 14, n. 1, p. 4-12, 1986.

STAKE, R. E. The Case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, v. 7, n. 2, 1978.

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

WARDE, M. J. A Produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. In: AVALIAÇÃO e Perspectivas na Área de Educação 1982-91. ANPEd, CNPq, 1993.

ZEICHNER, K; NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 4.ed. American Educational Research Association [1998?].