

A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores (as) na Região Centro-Oeste

The methodological question: research methods and types of the
production of academic teachers (as) in the Center-West region

Ruth Catarina Cerqueira R. de SOUZA¹

Solange Martins Oliveira MAGALHÃES²

Nilza de Oliveira SGUAREZI³

Resumo

Este trabalho faz parte dos estudos desenvolvidos pela REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. Analisamos a questão metodológica: modalidades de pesquisa e método na Produção Acadêmica da Região Centro-Oeste. Evidenciaram-se duas modalidades de pesquisas: o *estudo de caso* e a *pesquisa do tipo etnográfico*. Quanto ao tipo de método houve o predomínio do *materialismo histórico dialético* e *fenomenologia*, mas ainda há alguns trabalhos que se aproximam do positivismo. Detectam-se sérias fragilidades na busca do posicionamento conceitual, aprimoramento metodológico e metódico da produção. A constituição histórica dos programas, a ambiência que os contextualiza, as histórias de seus docentes e discentes ajudam a compreender as peculiaridades da sua produção.

Palavras-chave: Pesquisa interinstitucional. Professor. Método. Modalidades de pesquisa.

Abstract:

This work is part of the studies conducted by REDECENTRO - Network of Researchers in the Center-West Region. We analyzed the methodological question: how research and method in Academic Production of the Midwest Region. It was evidenced two types of research: the case study and ethnographic research. Regarding the type of method was the predominance of historical materialism and dialectical phenomenology, but there are still some jobs that are close to positivism. To detect serious weaknesses in the pursuit of conceptual positioning, methodical and methodological improvement of production. The historical constitution of the programs, the ambience that contextualizes the stories of its faculty and students help to understand the peculiarities of its production.

Keywords: Institutional research. Professor. Method. Methods of research.

- 1 Doutora em Educação; Professora da Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação; Universidade Federal de Goiás. Integrante da REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. E-mail: <ruthcatarina@gmail.com>
- 2 Doutora em Educação; Professora da Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação; Universidade Federal de Goiás. Integrante da REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. E-mail: <solufg@hotmail.com>
- 3 Doutora em Educação; Professora do Instituto de Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante da REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. E-mail: <nilzasguarezi@uol.com.br>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 43	p. 379-393	maio/ago. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1. Delineando a temática

O presente trabalho é produto da pesquisa denominada *A produção acadêmica sobre os professores/as – um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste*; e tem como objetivo básico discutir a questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa nessa produção. Temos consciência da complexidade que envolve a proposição de discutir a produção acadêmica, colocando-a, até certo ponto, em questão. Por isto, insistimos em afirmar que não se trata, absolutamente, de questionar a pertinência dos objetos investigados, nem uma intromissão na liberdade acadêmico-científica dos investigadores.

A pesquisa *A produção acadêmica sobre professores – estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste* tem os professores como tema. A opção por estudar o professor expressa uma visão do mundo, pois delimitar uma problemática implica escolher e nomear aspectos que serão levados em conta, a partir dos antecedentes disciplinares, papéis, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas (SCHÖN, 2000).

Estudos sobre a produção acadêmica, trabalhos definidos como *Pesquisa sobre a pesquisa*, que analisam a produção desenvolvida por docentes e pesquisadores vêm ocorrendo com certa frequência nas universidades brasileiras. Esses trabalhos, para Larocca, Rosso e Pietrobelli de 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. Estes pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa, averiguando, dentre outras coisas, que tipo de pesquisa se realiza, que tipos de conteúdos se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade, contribuições, repercussões etc.; entretanto, sobre os métodos utilizados até esse momento não se tem muitos registros (VIELLE, 1981, SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

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 sobre professores/as dos programas de pós-graduação em educação da UFG, UnB, UFU, UFMT, UFMS, UFT e UNIUBE, no período de 1999-2009, como se verá adiante.

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 nem sempre fornecem elementos consistentes para a investigação. A partir desta leitura integral, as obras são analisadas, catalogadas e discutidas em cada grupo que compõe a pesquisa.

As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos estão consolidadas em uma *ficha de análise* comum a todas as equipes.

Nesse processo, buscamos alcançar os seguintes objetivos: a) a identificação, organização e catalogação, no conjunto da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação participantes, dos trabalhos que abordam o tema *professor*, no período de 1999-2009; b) a análise desse período, enfocando sob uma perspectiva histórica os diferentes temas e seus desdobramentos, os referenciais teóricos e metodológicos, as concepções de educação, de professor, os objetivos e conclusões, explicitados nas dissertações e teses sobre o professor; c) a explicitação e análise dos tipos de pesquisa presentes nessa produção; d) a classificação das dissertações quanto aos cursos de pós-graduação em que foram realizadas e seus respectivos orientadores; e) a constituição de espaços interativos para promoção do intercâmbio de dados e informações, debate de ideias e trabalho em parcerias entre os pesquisadores da área na Região; f) a contribuição para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas, e em outros similares situados nesta e em outras partes do País, com subsídios em dados e bibliografias, produzidos sobre o tema em âmbito regional.

Desde o início da pesquisa, em 2004, optamos pelo trabalho coletivo. Assim, o grupo construiu coletivamente instrumentos de análise aos quais denominou *Ficha de análise* e *Ficha de aprofundamento*, estes foram preenchidos e discutidos em cada instituição e depois socializados para todos pesquisadores. A visão de totalidade que pretendemos nesse percurso foi subsidiada pelas leituras e discussões dessas fichas. Todos puderam entrar em contato com a globalidade desses dados, questioná-los, refletir sobre suas origens, sentidos e interpretações, num esforço para ultrapassar o imediatismo dos dados e investir na construção de análises que os explicitem. Nesse movimento da práxis, reconhecemos o contexto sociocultural que lhe deu origem, analisamos criticamente nossas ações como sujeitos desse processo, reconhecemos nossos limites, nossas próprias fragilidades, bem como os caminhos possíveis de superação.

Nas equipes da UFG e da UFMT procedemos à análise dos tipos de métodos e dos tipos de pesquisa utilizados nas teses e dissertações, defendidas nos programas de pós-graduação em educação, no período de 1999-2009. Essa elaboração tem um caráter rizomático, ancorado nas múltiplas interpretações dos membros dos grupos e nas pontes que foram feitas com os demais aspectos da análise, construídas pelos colegas. Descobrimos como tais análises dos temas de aprofundamento se articulam, se completam e se esclarecem mutuamente, criando novos sentidos a esse trabalho.

2. Métodos e tipos de pesquisas nos estudos do Centro-Oeste

Embora uma visão difundida sobre a questão do *método* a ser utilizado nas pesquisas acadêmicas suponha que ele se constitua, com muita frequência, numa coleção de caminhos metodológicos, observações, medidas e fórmulas, sabemos que ele não se resume a isso; o método representa a lógica que promove o entendimento ou a fonte de percepções profundas sobre o modo como as coisas são no mundo, a maneira como funcionam, mas também diz respeito ao que são as coisas e ao porquê de elas serem da maneira que são – a forma como interpretamos nossos objetos de estudos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, 1987). Naturalmente, não se trata apenas de assumir uma teoria como marco teórico, mas, num sentido mais amplo, a teoria assumida, embasa o método e, consequentemente, leva em consideração os pressupostos do paradigma no qual deve trabalhar o pesquisador.

A partir de reflexões teórico-conceituais sobre a questão do método, adotamos a ideia de que os métodos representam as vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhes dá existência no ato de praticá-los. Como já foi discutido por diferentes autores, o caráter metódico do trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Nesse sentido, são essas peculiaridades que acrescentam aos trabalhos aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição, em cada de investigação, produz historicamente (GATTI, 2007; SOUZA et al. 2008a, 2008b; BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1992; THIOLENT, 1980).

Consideramos como concluída a *primeira etapa* da pesquisa com a leitura, análise e sistematização das 360 dissertações produzidas sobre o tema professores(as) no Centro-Oeste. Os resultados apresentados referem-se a todos os trabalhos selecionados: 72 na UFG, 90 na UFMT, 40 na UFU, 34 na UFMS, 33 na UNIUBE e 83 na UnB. Às equipes da UFG e da UFMT coube a realização de estudos mais aprofundados dos temas *método e tipos de pesquisa* nas produções acadêmicas.⁴ Esse trabalho iniciou-se na primeira fase da pesquisa,

4 A primeira etapa da pesquisa foi o mapeamento, leitura, análise e catalogação da produção em uma *ficha de análise*, comum a todos os programas. Após essa primeira etapa, cada programa se incumbiu de aprofundar um tema. Os temas de aprofundamento ficaram assim distribuídos: à UNIUBE coube *temas de pesquisa*; o tema *Tipos de pesquisa*, ficou com a UFMT; a UFMS assumiu aprofundar o tema *Referencial teórico*; à UFU e à UnB ficaram com os temas *concepções de educação* e *concepções de professor*, respectivamente. À UFG coube a discussão do tema *método de pesquisa*.

com a utilização da *ficha de análise*, na qual havia uma questão sobre o método, procurando especificar se ele estava ou não claramente explicitado e, caso não estivesse, se poderia ser identificado.

Quadro 1 - Questão referente ao método, colocada na Ficha de Análise.

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.			

Constatou-se que na UFG, em 35% dos trabalhos, o método não estava claramente explicitado; o mesmo acontecia com 62% na UFU, 8% na UFMT, 9% na UFMS, 36% na UnB e com 64% dos trabalhos da UNIUBE. Além disso, não foi possível identificar o método em 8% dos trabalhos da UFU, em 27% dos da UFMS e em 45% dos da UNIUBE. No caso dessas dissertações, foi preciso que o leitor as esmiuçasse em busca dos argumentos para identificar os métodos utilizados, repetindo-se as dificuldades de identificação que Brzezinski (2006) apontou em sua investigação.

Havia também uma questão sobre a identificação do *tipo de pesquisa* e sobre *procedimentos de pesquisa*

Quadro 2 - Questão referente aos Tipos de pesquisas e procedimentos, colocada na Ficha de Análise.

TIPO DE PESQUISA	OBS.
() teórica () empírica () etnográfica () histórica () estudo de caso () pesquisa ação () pesquisa participante () experimental () survey	
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	OBS.
() entrevistas () questionários () observação () análise de documentos () história de vida () aplicação de testes () outros	

Para Warde (1990), a dificuldade na definição do método na pesquisa educacional pode estar ligada aos limites do próprio campo. Essa dificuldade é denominada por ela de *pedagogismo*, entendido como hipertrofia da dimensão pedagógica, em detrimento de uma compreensão mais articulada dos fenômenos investigados. Esse desvio, em boa medida, ainda tolhe as pesquisas produzidas, acarretando uma dispersão teórica e metodológica, que não encontra âncora no campo educacional, nem tampouco no da Filosofia, da Psicologia, da História, da Sociologia ou da Economia. Esse equívoco, em geral, conduz a pesquisa a um sincretismo teórico. Isso, segundo a autora, faz com que as pesquisas percam a compreensão histórica e, portanto, teórico-prática dos processos educacionais.

Entendemos que tal situação não permite que o investigador siga com rigor a perspectiva metódica adotada para a pesquisa. Assim como questionaram André et al. (1999, 2002), Toschi et al. (2003), Lisita e Pimenta (2004) e Gatti (1999), perguntamo-nos sobre as dificuldades que podem ser relacionadas à correta utilização do método, e o porquê dessas dificuldades. Tais questionamentos nos encaminharam para a *segunda fase da pesquisa*.

A segunda fase iniciou-se com o estudo de vários autores que abordam a questão Método de Pesquisa, e que pudessem fornecer aportes teóricos. Entre esses autores estão: Fazenda (2002), Freitas (2002), Gatti (2002, 2005), Lane (1984), Le Goff (2005), Sanfelice (2005), Souza et al. (2008a, 2008b), Bogdan; Biklen (1994), Trivinos (1992), Thiollent (1980). O passo seguinte foi à construção, análise, e reconstrução da *ficha de aprofundamento*.⁵

Levando 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. No desenvolvimento do processo priorizamos: o *positivismo*, a *fenomenologia* e o *materialismo histórico dialético*. Esses foram os métodos que julgamos “dar conta” da realidade analisada, em sua quase totalidade.

No caso do *positivismo*, as categorias foram assim definidas: a) o positivismo concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico, e não do observador; esse mundo independe 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

5 O que estamos denominando de *Ficha de Aprofundamento* agrega um conjunto de instrumentos para análise, digamos, em categorias, dos seguintes aspectos dos trabalhos analisados: os Temas de Pesquisa, Tipos de Pesquisa, Referencial Teórico, Concepções de Educação, Concepções de Professor e Concepções de Método de Pesquisa.

aos aspectos subjetivos dos indivíduos; mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis; e d) referencial teórico utilizado.⁶

As categorias do método *fenomenológico* foram assim definidas:⁷ analisar a) se 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 norteia-se 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 pela/para compreensão do fenômeno; g) se há uma reflexão exploratória e contínua: característica do inacabado, admitindo novas interpretações; e h) o referencial teórico utilizado.

Como se vê, essas categorias do método fenomenológico se diferenciam daquelas do positivismo na forma como concebem a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Na fenomenologia destaca-se, especificamente, o interesse da pesquisa pelo significado que deve ser atribuído ao fenômeno, que é o objeto de estudo.

Já o *materialismo histórico-dialético* estabelece para a relação entre sujeito e objeto que tanto o sujeito como o objeto tem papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é cíclico, dinâmico e histórico. A ênfase está nas transformações são movidas pela contradição, inerente a todo processo.

A partir dos mesmos procedimentos definimos um rol de categorias que julgamos compor e traduzir os aspectos fundamentais do método *MHD* e possibilitam a sua melhor compreensão da realidade que analisamos. Elas dizem respeito a: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo, e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado: evidenciar o objeto que estava oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e denominá-la práxis; g) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; h) referencial teórico utilizado.

Definida a *ficha de aprofundamento*, o passo seguinte foi retomar a leitura

6 Nos três métodos de pesquisa (positivismo, materialismo histórico-dialético e fenomenológico) apontamos autores julgados como referência para tal discussão.

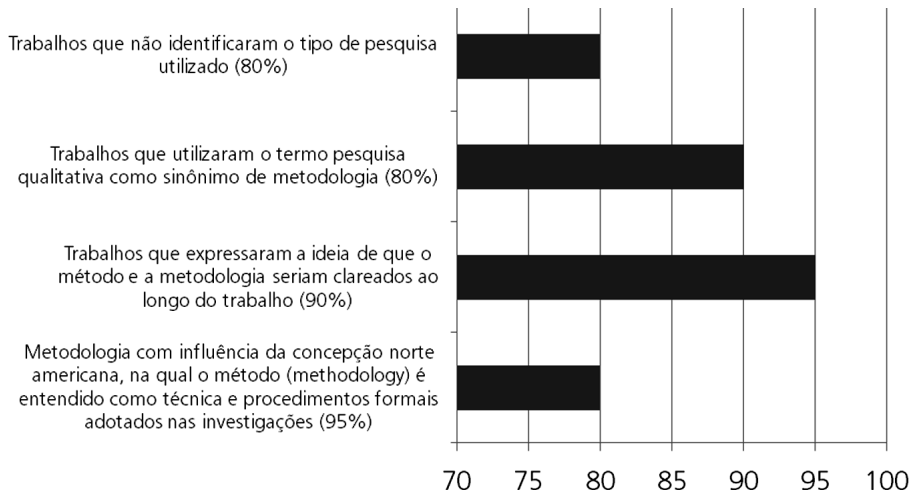
7 Estamos mantendo os dados das fichas como foram estabelecidos naquele momento.

das dissertações. Essas dissertações já haviam sido analisadas, e os seus dados registrados na primeira *ficha de análise*. A tarefa agora era reler as dissertações com o olhar voltado para os temas de aprofundamento, decorrentes de questões surgidas na primeira etapa da pesquisa. A UNIUBE assumiu o estudo dos *temas de pesquisa*; *Tipos de pesquisa*, ficou com a UFMT; para a UFMS coube o tema *Referencial teórico*; à UFU e à UnB foram destinados os temas *concepções de educação* e *concepções de professor*, respectivamente. Como dissemos, assumimos o estudo do tema *método de pesquisa*.

Todas as equipes envolvidas na pesquisa trabalham com dados da Região Centro-Oeste, como um todo. Assim, embora a equipe da UFG estivesse incumbida do aprofundamento em relação ao método, precisava também fornecer informações às outras equipes incumbidas de aprofundar as questões relacionadas aos demais temas de aprofundamento da pesquisa.

Uma das constatações de toda a equipe foi o entrelaçamento entre os aspectos da metodologia, dos referenciais, do ideário pedagógico e dos temas estudados. Isto demonstrou que havia uma compreensível procedência dos dados. Determinados referenciais teóricos projetavam-se em concepções de educação e professor, em perspectivas metódicas, metodológicas e vice-versa. Por exemplo:

Gráfico 1 – Tipos de métodos desenvolvidos no Centro-Oeste

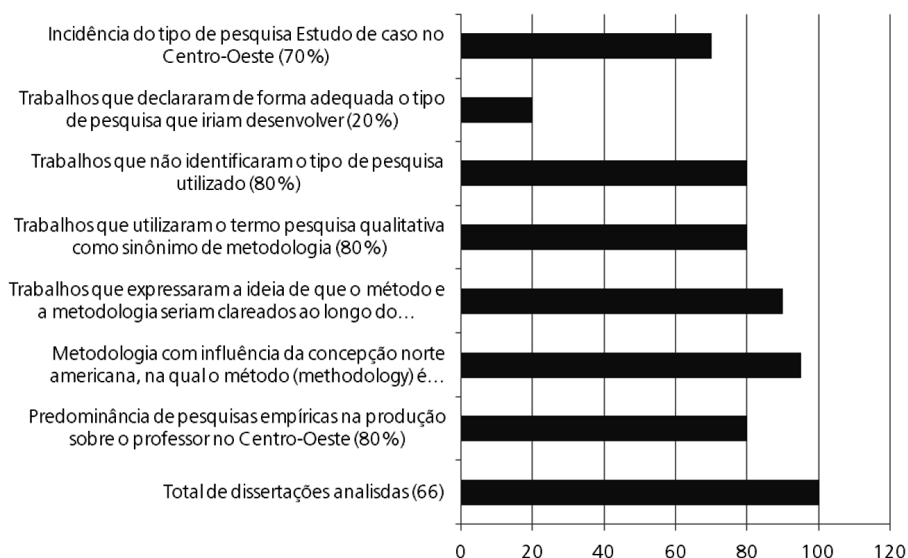


Entretanto, apesar da aparente *obviedade* mostrada pelos dados, a discussão nos levou a concluir que a questão não era tão óbvia. Digamos, não era óbvia, até construirmos essa obviedade, essa visão de conjunto dos trabalhos analisados. Até chegarmos a esse concreto pensado.

A continuidade das análises foi a recorrência da indistinção, presente em muitas dissertações, entre método e metodologia. Foi constante 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, do *caminho* a ser trilhado na construção do conhecimento) a ser utilizado e na diferenciação do que é a metodologia (organização racional da investigação; decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma perspectiva metódica). A origem dessa falta de clareza 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.

Vejamos alguns exemplos que julgamos bastante emblemáticos da indistinção do método:

Gráfico 2 – Problemas relacionados aos tipos de métodos Região Centro-Oeste



Ao nos determos mais detalhadamente na análise relativa a um desses métodos adotados: o *materialismo histórico dialético*, por exemplo, podemos observar que as três primeiras grandes categorias⁸ postas na *ficha de aprofundamento* são, em geral, as que os autores mais conseguem *dar conta* satisfatoriamente. Já nas demais

8 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.

categorias, também da ficha de aprofundamento o pesquisador foge à lógica que deveria mediar sua estrutura argumentativa.

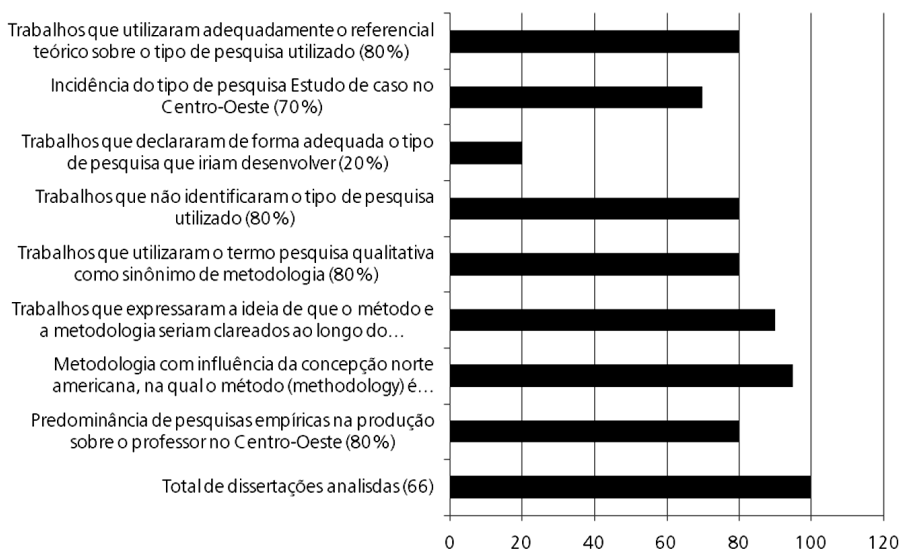
Com isto queremos dizer que assumir conscientemente e com intencionalidade o método traz implícitas exigências de posicionamentos de caráter *ontológico*, *gnosiológico*, *epistemológico*, e *metodológico* que identificam efetivamente um modo de aproximar-se, apreender e explicitar os nexos da realidade.

As dificuldades em relação ao método refletem-se nos *tipos de pesquisas* utilizados, por isso, 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. Quanto aos tipos específicos de pesquisa, os dados mais recorrentes foram: estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa histórica.

Durante o período analisado constatou-se uma convergência das pesquisas para a *abordagem qualitativa*, que tende a ser descrita, de forma genérica, como uma perspectiva que permite análises contextualizadas dos fenômenos da realidade social, do conhecimento e do ser humano em sua totalidade, entretanto, a abordagem é utilizada como o tipo de pesquisa a ser utilizado.

Parece haver nesses dados indícios de que só o fato de indicar que a pesquisa é *qualitativa*, desobriga o pesquisador de esclarecer qual método será adotado. Também parece implícito aí a ideia de que o método e a metodologia serão clareados à medida que se avança no trabalho. O gráfico a seguir resume os problemas identificados em relação à metodologia e aos tipos de pesquisa:

Gráfico 3 – Problemas relacionados à metodologia utilizada - Centro-Oeste



Para a coleta de dados/informações, os *instrumentos* mais utilizados foram entrevistas, observações, questionários. Não foram observadas inovações significativas dentre os instrumentos utilizados embora alguns poucos trabalhos tenham utilizado filmagens, fotografias, desenhos, testes psicológicos, grupos focais etc.

Quando relacionamos dados oriundos do aprofundamento sobre tipos de pesquisa e método, desvelamos sua interligação, as fragilidades se entrecruzam, tornam-se relevantes e apontam-nos para questões que devem constituir temas de estudos e debates para professores orientadores e orientandos. Fica claro que os manuais aos quais os orientandos recorrem como fundamentos de seus trabalhos não são suficientes para garantir a realização de uma pesquisa científica, objetivo prioritário dos programas de pós-graduação. Esses manuais parecem priorizar a dimensão técnica e instrumental, em detrimento de aspectos conceituais. Reconhecer isso significa admitir uma exigência maior aos orientadores que ao assumir com rigor a direção dessas produções, devem privilegiar leituras de teóricos que embasem a construção de conhecimentos, do referencial teórico-metodológico indispensável às pesquisas. A questão do método e da metodologia está imbricada às questões ontológicas, gnosiológicas e epistemológicas, como Sánchez Gamboa (2007) nos esclarece. É inegável a apropriação dessas referências para que se construa o conhecimento na área educacional.

O contexto histórico do qual discentes e docentes fazem parte ajuda-nos a compreender as dificuldades decorrentes das precariedades às quais todos estão submetidos. Alunos com formação precária, em geral, sem nenhum contato prévio com pesquisas, que 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. A consequência desse cenário, como afirma Warde (2006, p. 249), é que as pesquisas “educacionais estão esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico, caracterizadas por regressão teórica e paralisia crítica”.

Transformar esse quadro, brevemente desenhado, requer passar da “pesquisa administrada à pesquisa social criticamente orientada”, ou ainda impedir “a necrose do juízo e o envilecimento dos sentidos”, segundo a expressão de Warde (2006, p. 254).

Esses são alguns dos desafios que esta pesquisa nos descortina, e que precisamos enfrentar, transformar e reconstruir.

Referências

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Caderno de Pesquisa**, Campo Grande, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, Campo Grande, n. 113, p.51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68/especial. CEDES, dez. 1999.
- BELLO, A. A. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, Porto Editora, 1994.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Rev. Bras. Educ.**, n. 18. Campinas: Ed. Autores Associados, set./dez. 2001.
- BRUNER, J. **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris. Editions Eshel, 1991.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília, DF: MEC/Inep, 2006.
- DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.381-406, jul./dez. 2005.
- FRANCO, M. E. Dal Pai. MOROSINI, M. C. (Org.). **Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior**. Brasília/DF: INEP, 2001.
- FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRATER MORA, J. **Dicionário de Filosofia**. Buenos Aires: Suramericana, 1975.
- GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

_____. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, DF, n.113, p.65-81. jul. 2001.

_____. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, DF, v. 35, n. 126, p.595-608, set./dez. 2005.

GERALDI, C. M. G. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**. Brasília, DF, v. 26, n. 93, p. 1341-1362.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência do rigor**. 2. ed. Coimbra: Atlantida, 1965.

LANE, S. **Psicologia Social: o homem e em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LARocca, P.; ROSSO, A. J; SOUZA, P. de A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, DF, v. 2, n. 3. p. 118-133, mar. 2005.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e Sociedade**. Brasília, DF, v. 27, n. 97. Campinas/São PAULO: CEDES, p. 1299-1325. set./dez. 2006.

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G.; LISITA, V. M. S. Pesquisas sobre professores e sua formação - uma análise de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da FE/ USP de 1990 a 1998. In ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12º ENDIPE, 2004. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2004. p. 23-47.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias**, Campinas: Papius, 2006.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, 1987. 220 ps. Tese (Doutorado em Educação)-. Instituto de Educação, UNICAMP, Campinas, 1987.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica Metodológica**, investigação social e enquête operária. São Paulo: Polis, 1980.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, R. C. C. R. de; GUIMARÃES, V. S.; MAGALHÃES, S. M. O. A produção acadêmica do Centro-Oeste sobre o professor: encaminhamentos de um estudo interinstitucional. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010. Belo Horizonte, **Anais...** Editora da Universidade Federal de MG. (UFMG), 2010. p. 15-27.

_____. Pesquisas sobre o professor na região Centro-Oeste. Seminário de la red latinoamericana de estudios sobre trabajo docente - nuevas regulaciones en America Latina, 7., Buenos Aires, 2008b. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, Editora Redestrado, 2008b. p. 57-70.

TOSCHI, M. S. et al. O professor na região Centro-Oeste: o estado do conhecimento. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste, 6, 2003, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Editora da UCDB/ Editora da UFMS, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

_____. Educação no Brasil (1982 a 1991). **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC, São Paulo, EDUC, nov. 1995.

_____. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

Recebimento em: 04/02/2011.

Aceite em: 10/03/2011.