

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

Formation of Teachers as Researchers in Education

*Marcos Francisco Martins¹
Luís Antonio Groppo²*

Resumo

O texto que se segue é o relato de uma experiência de parceria entre o Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo) e a Apeoesp (Sindicato do Professores da Rede Pública de Ensino Oficial do Estado de São Paulo), que no ano 2006 uniram esforços para capacitar na pesquisa em educação docentes da rede estadual de ensino paulista, mediante um curso na modalidade extensão denominado de “Introdução à Pesquisa em Educação”. Para apresentar os contornos dessa iniciativa, o texto divide-se em três momentos. No primeiro, são delineadas as motivações que levaram as duas instituições a formularem a proposta que visou enfrentar o problema da deficiência na formação acadêmico-científica dos docentes da rede pública. No segundo momento, encontra-se descrita a proposta formulada, seguida de um relato sobre sua execução nos dois locais onde foi implementada simultaneamente: Campinas e Americana. Por fim, é apresentada uma avaliação do trabalho realizado, que deu ensejo aos autores desse relato de experiência, docentes no referido curso, a tecer considerações acerca dessa experiência.

Palavras-chave: Pesquisa em educação; Educação – estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil; Pesquisa – metodologia; Pós-graduação – Brasil; Trabalhos científicos – metodologia.

¹ Docente do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, com mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela FE (Faculdade de Educação) da Unicamp.
e-mail: mmmartins@lexxa.com.br

² Docente do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, com mestrado e doutorado em Ciências Sociais pelo IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da Unicamp.
e-mail: luis.groppo@am.unisal.br

Abstract

This text is the relate of an experience of partnership between Unisal (Salesian Universitarian Center of São Paulo) and Apeoesp (Syndicate of Teachers from São Paulo State Official Education Public Web), that in 2006 year joined efforts to capacity in education search docents of paulist teach state web, though an extension course denominated "Introduction to Search in Education". For shows the contours of this initiative, the text is divided in 3 moments. In the first, the motivations that carry the two institutions to formulated this propose - that objectives to confront the problems of deficiency in academic-scientific formation of public web docents - are delineates. In second moment, is descript the formulated propose, followed of a relate about its realization in the two places where was simultaneity implemented: Campinas and Americana. Finally, it's showed an appraisal of work, that gives opportunity to authors of this relate, docents in the curse in question, to make considerations about this experience.

Keywords: Research in education; Education – study and teach (Pos-graduation) – Brazil; Research – methodology; Pos-graduation - Brazil; Scientific works – methodology.

Sobre a necessidade de formar professores da rede pública como pesquisadores

Mesmo com dois anos de vida como Programa recomendado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação), o Mestrado em Educação do Unisal possibilitou aos seus pesquisadores as condições para perceberem um significativo aumento na procura dos processos seletivos pelos docentes da rede pública estadual. Um fato também constatado por docentes de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* consolidados na região há mais tempo.

Contudo, foi observado que a procura dos professores estaduais por esses Programas não tem logrado êxito. Apesar de muitos participarem dos processos seletivos, poucos são aprovados, até mesmo nas instituições privadas, onde a concorrência é menor do que nas públicas.

Tal situação suscitou aos protagonistas da parceria entre Unisal e Apeoesp dois questionamentos: primeiro por saber os motivos do aumento da procura, e segundo por descobrir e tentar superar as causas do insucesso do professores estaduais nos processos seletivos.

Em se tratando do primeiro questionamento, foi possível perceber que o aumento da procura pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* não se explica por um fato isolado, pois é fenômeno resultante de

diversos elementos presentes na vida do “professor do Estado”. Podem ser destacados os seguintes fatores como determinantes: a) a banalização da graduação, sobretudo fruto do aumento desenfreado no último período dos cursos superiores, exigindo dos docentes um diferencial profissional, encontrado na Pós-Graduação; b) a política de carreira do magistério estadual, que estabelece vantagens aos que investem na Pós-Graduação, sobretudo no *Stricto Sensu*; c) a possibilidade de, com a titulação de Mestre, tornar-se professor do ensino superior, nível de ensino melhor remunerado e mais distante da difícil realidade vivida nas classes do ensino fundamental e médio; d) a “bolsa mestrado.”³ Eis algumas motivações mais destacadas.

Por sua vez, sobre o insucesso dos professores nos processos seletivos dos Mestrados, há que se considerar principalmente dois fatores,⁴ sem naturalmente desconsiderar outros de ordem pessoal e estrutural: a) a formação acadêmico-científica dos cursos de licenciatura deixa a desejar em relação à qualidade, o que faz os professores terem, por exemplo, enormes dificuldades na elaboração de projetos de pesquisa; b) há pouca circulação de informações sobre o perfil e a dinâmica de funcionamento dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Em relação a isso, foi interessante observar algo a princípio inesperado: mesmo com os Mestrados em Educação disponibilizando na Internet informações sobre seus processos seletivos e sua dinâmica de funcionamento, muitos docentes da rede estadual mostraram-se completamente desinformados sobre essas questões. Tristemente, constatou-se que poucos fazem uso da Internet rotineiramente, muitos dos quais pelo lamentável fato de não terem computador pessoal. Não por falta de vontade ou desinteresse pelas “novas tecnologias”, mas pelas

³ Essa referência à Bolsa Mestrado (amparada no Decreto nº 48.298, de 3/12/2003, na Resolução SE 131, de 4/12/2003, e Resolução SE 105, de 01/12/2004) não desconsidera as críticas que afirmam que o melhor ao Governo Paulista seria investir na ampliação das vagas de Mestrado nas instituições públicas paulistas (USP, UNICAMP e UNESP), mas constata algo bastante evidente: a Bolsa Mestrado tem estimulado o professorado a procurar os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Segundo o relatório 2004 e 2005 da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – são 1829 o total de professores e professoras bolsistas nesta modalidade (http://cenp.edunet.sp.gov.br/Bolsa_mestrado/Entrada/Default.asp – consultada em 24/02/2006), sem contar aqueles que tentaram e não conseguiram ingressar nos Programas de Mestrado neste período.

⁴ Esses fatores, bem como os que foram apontados como determinantes do aumento da procura da Pós-Graduação pelos professores da rede estadual, foram observados pelos docentes nas falas dos participantes do curso de extensão “Introdução à Pesquisa em Educação”. No primeiro encontro, quando foi dada a eles a possibilidade de apresentarem as motivações que os traziam para curso, os professores estaduais deixaram isso muito claro.

dificuldades em adquirir o equipamento com o salário que recebem mensalmente. E mesmo tendo computador nas escolas onde trabalham, permanece o problema, já que a jornada e a rotina de trabalho foram apontadas como fatores impeditivos do acesso, além da falta de habilidade para lidar com os equipamentos.

Dadas tais dificuldades, muitos professores da rede pública sequer participam dos processos seletivos, enquanto os que se aventuram encontram dificuldades na aprovação. Perdem com isso o professor e a rede, porque o docente, mesmo disposto ao trabalho científico, deixa de investir em sua formação. E também perdem os Programas de Pós-Graduação, já que é o professorado da rede estadual é um dos mais significativos protagonistas da educação.

Na tentativa de enfrentar esse problema, os docentes do Mestrado em Educação do Unisal refletiram sobre o assunto e propuseram um curso que pudesse ajudar os docentes da região a superar os problemas por eles enfrentados quando buscam a formação de pesquisador. Surgiu, assim, o primeiro esboço do curso de modalidade extensão denominado “Introdução à Pesquisa em Educação”, apontado como uma alternativa a ser oferecida aos professores estaduais.

Com um quadro avaliativo da situação razoavelmente elaborado e com disposição para enfrentar o problema, os autores desse texto entraram em contato com as Subsedes da Apeoesp na região de Americana e de Campinas para verificar se os dirigentes da categoria tinham a mesma opinião sobre a situação e vontade de tomar medidas para superá-la. Inicialmente, a acolhida dos dirigentes da Apeoesp tanto em Campinas quanto em Americana foi receosa, sobretudo porque acreditavam que o Unisal estava “oferecendo um curso pago” aos professores filiados à entidade classista. Porém, com essa idéia desfeita, os dirigentes empolgaram-se com a proposta e colheram-na calorosamente. Mesmo considerando que essa deveria ser uma atitude dos dirigentes estaduais da educação em prol da qualificação dos seus profissionais.

A Apeoesp fez uma rápida divulgação do curso entre os professores da rede pública da região de Americana e de Campinas. No mês de fevereiro de 2006 foi fechada a parceria Apeoesp-Unisal, com vistas a habilitar os docentes da rede estadual paulista a fazer pesquisas científicas no âmbito da educação, a sistematizar suas experiências didático-pedagógicas e/ou, assim, habilitarem-se aos processos seletivos dos Programas de Mestrado.

Uma proposta para a formação dos professores paulistas como pesquisadores em educação

O curso de extensão apresentado como proposta à Apeoesp era inicialmente composto de 10 encontros, totalizando 40 horas. Porém, algumas alterações foram feitas em seu formato, de modo a torná-lo mais compacto e adequado às necessidades dos professores. Dessa maneira, ele acabou formatado em 8 encontros, realizados aos sábados pela manhã, com 4 horas de duração, totalizando 32 horas ministradas em Campinas e em Americana, nos seguintes dias e locais:

- em Americana: dias 25/03, 01-08-29/04 e 06-13-20-27/05; no Sindicato dos Metalúrgicos;⁵
- em Campinas: dias 01-08-29/04, 06-13-20/05 e 10-17/06; no Câmpus São José do Unisal.

A condução dos trabalhos em Americana ficou sob a responsabilidade do Prof. Dr. Luís Antonio Groppo, assistido pelo Prof. Dr. Severino Antonio Barbosa, e em Campinas com o Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, auxiliado pelo Prof. Dr. Augusto C. Novaski. Todos os pesquisadores vinculados ao Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Unisal.

O conteúdo do curso contemplou aulas expositivas, exercícios de pesquisa em educação e orientações básicas para formular projetos de Mestrado. Ele ficou assim distribuído:

⁵ Em Americana, a Administração do Unisal acabou colocando alguns óbices à cessão gratuita do espaço para o curso uma semana antes de seu início. Assim, a Apeoesp conseguiu para o 1.o encontro o auditório da Secretaria Municipal de Educação de Americana. Em contato com os dirigentes do Sindicato dos Metalúrgicos, conseguiu-se o auditório da Subsede de Americana para os encontros seguintes. O espaço era bom, em local acessível, ainda que tivesse algumas limitações. A partir daí, a iniciativa tornou-se uma parceria entre Apeoesp e os pesquisadores ministrantes do curso, que assinaram o Termo de Compromisso no lugar do Unisal de Americana. Ressalve-se que em Campinas o Unisal garantiu as condições para a realização do curso, sem custo para os que dele participaram.

Unidade	Aula	Atividades desenvolvidas
I – a Pós-graduação e o Projeto de Pesquisa em Educação	1ª aula	<ul style="list-style-type: none">• apresentação do projeto de formação dos docentes da rede;• aula expositiva: a) o que é Pós-Graduação <i>Lato</i> e <i>Stricto Sensu</i>; o Mestrado, o Doutorado e as condições de ingresso nesses programas; b) o que é um projeto de pesquisa em educação;
	2ª aula	<ul style="list-style-type: none">• aula expositiva: a) o que é tema de pesquisa em educação; b) o que é problema de pesquisa ou problematização do tema;• exercício coletivo e individual: escolha de um tema de pesquisa em educação e delimitação de um problema;
	3ª aula	<ul style="list-style-type: none">• aula expositiva: a) as técnicas de coleta de dados mais empregadas na pesquisa em educação: entrevista, questionário, estudo de caso, etc.;• exercício coletivo e individual: escolha das técnicas de coleta de dados ao problema formulado na aula anterior;
	4ª aula	<ul style="list-style-type: none">• continuação da aula anterior;
	5ª aula	<ul style="list-style-type: none">• aula expositiva: a) o que é cronograma, bibliografia, referencial teórico e justificativa de um projeto de pesquisa em educação;• exercício coletivo e individual: definição destes elementos em relação ao tema e problema formulados;
II – Epistemologias da pesquisa em educação	6ª aula	<ul style="list-style-type: none">• aula expositiva: a) apresentação dos fundamentos e perspectivas da pesquisa em educação, por meio de um quadro sinóptico demonstrativo dos procedimentos de alguns paradigmas em educação (positivismo, marxismo, fenomenologia e “paradigma da complexidade”);
	7ª aula	<ul style="list-style-type: none">• continuidade da aula anterior;
III – Os Programas de Mestrado em Educação	8ª aula	<ul style="list-style-type: none">• apresentação dos Coordenadores do Mestrado da região de Campinas do objeto de seus cursos e as condições de ingresso nos Programas.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Unisal propôs-se a fornecer gratuitamente os docentes para ministrar as aulas, enquanto que a Apeoesp comprometeu-se em divulgar a iniciativa entre seus filiados, convidando-os a fazer o curso sem qualquer ônus.

Essa “gratuidade” manifesta pelo Unisal, que é uma instituição privada de ensino, tem muita identidade com o perfil de seu Programa de Mestrado, cujo objeto de pesquisa é a “educação sociocomunitária”. Nele, os pesquisadores atuam de acordo com linhas de pesquisa que pretendem conhecer a realidade educacional brasileira – isto é, formar intérpretes capazes de fazer a reflexão e a crítica do fenômeno educativo – e capacitar os pesquisadores para que sejam interlocutores sociais. Essa caracterização do Programa demanda ao corpo docente a superação do tradicional olhar academicista das Pós-Graduações e a promoção do duplo movimento heurístico: aproximar-se empiricamente dos conflitos educacionais e dialogar com seus sujeitos.

E com a finalidade de dar mais organicidade e consistência à proposta, os coordenadores dos cursos em Americana e em Campinas resolveram elaborar um material impresso, para servir de roteiro ao trabalho realizado simultaneamente nas duas cidades. A Apeoesp, por sua vez, comprometeu-se em imprimir cópias para todos os que se inscrevessem no curso. Esse material acabou ganhando uma formatação bastante interessante e um conteúdo providencial às necessidades do professorado, o que fez despertar o interesse da editora Biscalchin em editá-lo.⁶

Relato sobre a execução da proposta do curso “Introdução à Pesquisa em Educação”

No primeiro encontro, foi apresentada aos docentes presentes a proposta do curso. Além disso, apresentaram-se também as motivações da parceria e os objetivos do curso. Destacou-se a idéia de que a ausência dos professores dos níveis fundamental e médio públicos nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* representava uma perda que precisaria ser corrigida, e que este era justamente um dos propósitos do curso de extensão “Introdução à Pesquisa em Educação”.

Em seguida, os inscritos no curso se apresentaram. Eram 57 em Americana e 45 em Campinas, professores das mais variadas licenciaturas. Muito embora a apreensão inicial fosse a de que nem todos chegariam ao final, o saldo foi bastante positivo: em Americana, 45 pessoas receberam o

⁶ Esse material já está com os direitos autorais vinculados ao Biscalchin Editor, sob o ISBN 85-89964-03-5. A intenção manifesta pela editora é a de colocar no mercado esse texto em formato de livro até o próximo ano (2007).

certificado de conclusão, e 35 em Campinas. Considere-se que o curso não era modular – os exercícios de produção de projeto de pesquisa exigiam continuidade entre as aulas – o que exigiu o estabelecimento de uma norma para a expedição do comprovante de conclusão: os professores que faltassem em dois encontros não receberiam o certificado.

Foi neste momento inicial que os coordenadores do curso puderam ouvir alguns interessantes relatos dos professores, sobretudo em se tratando das motivações que apresentavam para dedicarem seus sábados ao aprimoramento da formação acadêmico-científica.

Em seguida, apresentaram-se informações preliminares sobre a Pós-Graduação no Brasil: o *Lato Sensu* e o *Stricto Sensu*; o perfil dos Programas de Mestrado e de Doutorado, principalmente aos da região; as áreas de concentração e a dinâmica de funcionamento dos grupos de pesquisa; a avaliação dos Programas pela Capes, etc. Além disso, apresentou-se uma lista dos Mestrados em Educação da RMC – Região Metropolitana de Campinas⁷ – e sua circunvizinhança, destacando as áreas de concentração de cada um deles e seus endereços eletrônicos, disponíveis como anexo no material impresso elaborado para o curso.

Interessante neste momento foi observar a generalizada desinformação sobre as diferenças entre a Especialização e o Mestrado. A surpresa por parte de quem estava fazendo o encontro foi grande quando souberam que no Mestrado “não simplesmente participar de um curso, mas desenvolver uma pesquisa” (GROPPO; MARTINS, 2007, p. 70) sobre um objeto qualquer, cujos passos devem ser planejados num projeto de pesquisa. Daí é que os professores da rede estadual tiveram melhores condições de entender a proposta do curso e também a sua situação como postulante a um Programa de Mestrado.

No encontro seguinte, foram apresentadas algumas condições necessárias ao ingresso no Mestrado em Educação, entre as quais as seguintes: a proficiência em língua estrangeira, a pesquisa exploratória sobre o tema da pesquisa e a elaboração do seu respectivo projeto. Começou-se por explorar o quesito relativo aos exames de proficiência em língua estrangeira.

Se já era difícil encontrar professores com acesso à Internet, quicá com proficiência em língua estrangeira. Exceção feita àqueles licenciados em inglês – seis em Americana e dois em Campinas –, essa informação realmente pareceu desestimulante. Todavia, quando se informou que “proficiência não e

⁷ A Região Metropolitana de Campinas tem a sua base territorial formada por 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte-Mór, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Ela foi legalmente constituída na década de 90 e ocupa 3.675 km², o equivalente a 1,5% de todo o território paulista (<http://www.emplasa.sp.gov.br>).

o domínio completo da língua, pois se restringe à habilitação em ler e entender textos acadêmicos e científicos”, o ânimo reapareceu. Particularmente em Campinas, esse sentimento foi estimulado devido à proposta dos dirigentes da Apeoesp em formar uma turma de “inglês instrumental” composta por aqueles que estavam fazendo o curso.

Por sua vez, ao ser retratada a “pesquisa exploratória”, muitos se mostraram entusiasmados em buscar informações preliminares sobre o objeto de pesquisa que pretendiam conhecer melhor. Esse trabalho foi facilitado com a apresentação por parte dos coordenadores do curso de uma série de fontes para a pesquisa: revistas, sítios de Programas de Mestrado em Educação, bibliotecas; com destaque para a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2006).

Como derradeiro momento deste encontro, foi pedido aos professores que dessem sugestões para um tema de pesquisa, que seria objeto de discussões e exercícios realizados nos encontros seguintes, com a intenção de elaborar um projeto de pesquisa coletivo. Campinas optou por fazer um projeto coletivo voltado para a reforma do ensino médio em curso na rede pública estadual, enquanto Americana optou por tematizar no projeto a questão da indisciplina.

Destacou-se a importância de se escolher um tema que seja inquietante ao pesquisador – no sentido positivo ou negativo – e que, preferencialmente, afete sua vida pessoal e/ou profissional. Ao lidar com um tema que lhe causa inquietude, o pesquisador encontrará motivação pessoal e intelectual no trabalho, além de evitar temas impostos pelos orientadores ou pelos Programas, procedimento que burocratiza a pesquisa e inibe a criatividade dos pesquisadores.

Após a apresentação do tópico “a escolha do tema”, os professores foram convidados a mostrar os resultados da pesquisa exploratória sobre “os assuntos escolhidos”. Registraram-se diversas contribuições, em geral resultantes das buscas em livros e revistas sobre o tema.

Como era de se esperar, várias fontes indicadas não tinham caráter acadêmico-científico, caracterizando-se mais como obras de divulgação científica, jornalísticas e até mesmo de auto-ajuda, uma produção literária que tem crescido em relação ao tema educação. Isso suscitou o debate em torno das diferenças entre literatura acadêmica e não-acadêmica.

A necessidade de delimitação do tema de pesquisa, isto é, a formulação de um problema foi solicitada. Pediu-se aos professores que identificassem algo desconhecido no tema, manifestando isso em forma de pergunta; isso para que se ficasse mais claro que “a pesquisa, seja ela em que área for, resume-se a responder a um questionamento sobre algo que não se sabe sobre alguma coisa”. Nessa acepção, o problema foi apresentado aos que estavam fazendo o curso como “aquilo que o pesquisador quer saber – e não sabe – sobre o tema por ele escolhido”.

Aproveitando-se das discussões sobre a “delimitação do problema”, demonstrou-se aos professores como a escolha do tema e sua delimitação como um problema envolveria certos recortes e escolhas, inclusive de caráter teórico-conceitual. Sentiu-se claramente que a abordagem dada ao problema tornou mais simples a exposição acerca dos “objetivos” da pesquisa.

Ressalte-se que, paralelamente a cada um dos tópicos explorados, o projeto coletivo ia ganhando contornos bem definidos. Além disso, na denominada “apostila do curso”, essa dinâmica também se fazia presente. Nela, o tema escolhido foi sobre a evasão escolar na cidade de Americana, tendo o seguinte questionamento como problema: *Qual a influência da situação econômica sobre os níveis de evasão escolar nas escolas públicas de Americana nos anos 1990?*

Só após essas considerações é que se deu início ao processo de exposição sobre as “técnicas de coleta de dados”. A abordagem dessa questão contou com duas problematizações que apareceram nas discussões: o que são “dados” de pesquisa? O que são “fontes” de pesquisa?

Feita a exposição sobre essas questões, sobretudo buscando superar a visão positivista que se tem sobre elas, foi abordado como primeira e primordial técnica de coleta de dados – ao menos em pesquisas em educação –, a “pesquisa bibliográfica”. Ela foi abordada como um procedimento presente desde a “pesquisa exploratória” – procedimento pelo qual o pesquisador procura se cercar de informações preliminares sobre seu tema – até o momento de se concluir a pesquisa.

Entre as técnicas de coleta de dados, foram citadas e discutidas as seguintes: observação sistemática, observação participante, questionário, entrevista, análise histórica documental, história de vida, história oral, pesquisa participante e estudo de caso. A compreensão sobre elas foi facilitada porque os participantes do curso podiam contar com o apoio da “apostila”, que lhes apresentava a definição das técnicas, e com a exposição dos ministrantes do curso, que exemplificavam o uso dessas técnicas na pesquisa em educação. E com a compreensão de que a pesquisa exige uma boa coleta de dados, os professores estaduais participantes do curso tiveram a possibilidade de conhecer o debate em torno da “análise quantitativa e qualitativa” desses dados.

Iniciado com a escolha do tema, e seguindo com a delimitação do problema e a definição das técnicas de coleta de dados, o projeto coletivo tornava-se cada vez mais coeso e recorrentemente suscitava o aprofundamento teórico das questões abordadas. Desse modo, procedeu-se a exposição dos principais referenciais teóricos que norteiam a pesquisa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo e o assim chamado “paradigma da complexidade”.

É óbvio que esses paradigmas teórico-metodológicos não foram exaustivamente debatidos. O tempo não foi suficiente e nem os ministrantes possuíam tão vasta cultura filosófico-acadêmica capaz de elucidar os contornos desses referenciais. A abordagem desses paradigmas da pesquisa restringiu-se tão somente a chamar a atenção dos participantes para a necessidade de se ter um olhar crítico sobre a pesquisa, pois ela não é neutra.

Aproveitando-se desse alerta em relação aos fundamentos da pesquisa, ressaltou-se que cada Programa de Pós-Graduação adota um ou mais referenciais teórico-metodológicos. E sabendo disso fica mais fácil entender os métodos, os objetivos e as problematizações de cada um, como também se torna menos complexa a tarefa de formular justificativas convincentes para uma pesquisa que se apresenta como postulante a um Programa de Mestrado qualquer.

Sobre a justificativa, os ministrantes demonstraram que elas podem ser de diferentes ordens: pessoal, política, econômica, social, cultural, filosófica, etc. E foi interessante observar os participantes do curso perceberem que cada referencial teórico-metodológico enfatiza determinado aspecto da pesquisa, e como tal, as justificativas caminham no mesmo sentido.

O último encontro foi talvez o mais significativo, pois ele foi reservado para que os coordenadores de Mestrados em Educação da região pudessem apresentar o perfil e a dinâmica de seus Programas⁸ e responder às perguntas dos professores da rede estadual. Destaque-se às relativas ao “modelo” do projeto de pesquisa exigido, ao valor das mensalidades dos Programas de instituições privadas, ao exame de proficiência, ao ingresso como aluno “especial” e/ou “ouvinte”, à necessidade de uma Pós-Graduação *Lato Sensu* antes do Mestrado e, enfim, se não há preconceito dos Mestrados recomendados pela CAPES para com educadores da rede pública.

Sobre esta última questão, verificou-se que, ao menos formalmente, nenhum dos Mestrados tem restrição aos professores estaduais. Todavia, os representantes desses Programas fizeram uma significativa consideração: para fazer Mestrado, é necessário tempo para estudar e pesquisar, o que muitas vezes impossibilita a participação de profissionais com jornada integral.

Foi durante esse último encontro que os professores responderam a um questionário para avaliar o curso, cujo resultado será apresentado a seguir.

⁸ Em Americana, dos dez Mestrados recomendados pela CAPES contatados, cinco enviaram representantes: Unicamp: Prof. Dr. Luís E. Aguilar (coordenador); Universidade de Sorocaba: Prof. Dr. Wilson Sandano (coordenador); Unisal (Americana): Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes (coordenador); PUC-Campinas: Prof.^{fa} Dr.^a Dulce Maria P. Camargo (docente do Programa); Universidade São Francisco - USF (Itatiba): Prof.^a Dr.^a Alexandrina Monteiro (docente). Em Campinas, apenas três compareceram: Unisal: Prof. Dr. Paulo T. Gomes (coordenador); USF (Itatiba): Prof.^a Dr.^a Adair Mendes Macarato (coordenadora); Unicamp: Prof. Dr. Sílvio D. O. Gallo (coordenador recém-empossado).

A avaliação do curso “Introdução à Pesquisa em Educação”

O questionário respondido pelos professores da rede estadual paulista participantes do curso de extensão “Introdução à Pesquisa em Educação” foi composto por seis questões abertas.⁹ Em Americana, 27 professores devolveram o questionário respondido e em Campinas apenas os nove que participaram do último encontro realizado na Faculdade de Educação da Unicamp.

Em se tratando da origem do público, dos 36 professores que responderam ao questionário, 18 eram de Americana (50%), nove de Santa Bárbara D’Oeste (25%) e nove de Campinas. Todavia, informalmente, soube-se que alguns vinham de outros municípios, como Nova Odessa e Valinhos, mas nenhum deles respondeu ao questionário.

Provavelmente, refletindo a composição geral do professorado da rede estadual de ensino oficial do Estado de São Paulo, 26 dos participantes eram mulheres (72,22%) e 10 homens (27,77%). Esse conjunto apresentou uma idade média de 38,84 anos.

Boa parte desses professores encontra-se na rede há certo tempo. No contato com eles, foi possível perceber que por diversos motivos estão buscando “novos horizontes” – expressão recorrentemente empregada. De algum modo, o Mestrado é visto como uma alternativa para tanto, pois possibilita o ingresso na rede privada de ensino fundamental e médio – supostamente mais estruturada e melhor remunerada – ou na docência no nível superior.

A motivação para enfrentar os desafios dos “novos horizontes” pode ser interpretada com dupla sinalização. De um lado indicando que o descontentamento dos professores não é com a profissão docente, mas com o trabalho exercido na rede pública estadual paulista. De outro, demonstrando que insatisfação não gerou, pelo menos na parte do professorado paulista que fez o curso, a atitude de passividade e de acomodação tão comum nesses casos.

Contudo, se os professores conseguirem entrar no Mestrado, o resultado positivo do curso para a carreira profissional do professor pode não ser revertido em maior qualificação da escola pública. Isso porque, obtida a titulação nos Programas de Pós-graduação *Stricto Senso*, ele muito provavelmente sairá da docência que exerce. Desse modo, a busca do Mestrado pode ser interpretada como uma tentativa de “fuga” da docência na rede pública estadual de ensino oficial.

⁹ São elas: 1. Em sua opinião, qual foi ou quais foram os pontos mais positivos do curso? 2. Em sua opinião, qual foi ou quais foram os pontos mais negativos do curso? 3. Quais foram as principais dificuldades que teve para acompanhar o curso? 4. O curso atendeu suas expectativas? Caso não, por quê? 5. Conseguiu terminar o curso ao menos com um esboço de um projeto de pesquisa de mestrado em Educação? Caso não, por quê? 6. Quais sugestões gostaria de fazer para novas edições deste curso?

Dos 36 professores que responderam ao questionário, apenas sete declararam ter feito Pós-Graduação *Lato Sensu*, 19,44% do total. Esse baixo percentual pode indicar várias coisas, inclusive que muitos dos que fizeram *Lato Sensu* não se interessaram pelo curso porque acreditam já terem as informações suficientes sobre o *Stricto Sensu*.

Os professores que responderam ao questionário eram das seguintes Licenciaturas: Letras: 9; Matemática: 7; Pedagogia: 5; Biologia: 4; Geografia: 3; Educação Física: 2; Educação Artística: 2; Física: 1; Psicologia: 1; História: 1; Administração: 1. Essa composição plural indica duas coisas, entre outras: primeiro que predominaram os professores de Letras e Matemática, pois são eles que compõem a maioria dos professores da rede; segundo que as apostas no Mestrado estão presentes entre os professores de praticamente todas as áreas.

A questão sobre os “pontos positivos do curso” teve 48 respostas diferentes. A maioria destacou a didática empregada, entendendo por isso “clareza na exposição”, “interação com os alunos”, “atitude humana”, etc. Essas citações fizeram-se presentes em 19 respostas (39,58%). A “elaboração do projeto de pesquisa” apareceu em segundo lugar, com 14 respostas (26,16%), indicando que parte considerável dos professores que fizeram o curso passou a ter uma idéia do que é e como fazer projeto de pesquisa, um dos principais objetivos do curso. Outras respostas indicaram que o curso se destacou pelas informações sobre o Mestrado e a pesquisa em educação: 22,91%, 11 respostas. Por fim, ainda foram indicados: “apostila” bem objetiva: 4,16% (2 respostas); as informações sobre “como fazer pesquisa qualitativa”: 2,08%, (1 resposta); e o encontro promovido com os coordenadores de Mestrado: 1 resposta.

De todos os professores, apenas 1 disse que o curso atendeu “em partes” as expectativas. Era uma professora de Física, de 50 anos, que em outras respostas indicou que o curso foi “muito teórico”, que poderia discutir mais os projetos por área ou disciplina e ter mais “prática”. Os demais 47 professores disseram que o curso atendeu as expectativas, sendo que para 9 (18,75%) ele atendeu “plenamente” e para 5 (10,64%) o curso foi “além” das expectativas. Disse uma professora de História de 33 anos: “[...] pude solucionar as dúvidas que havia em relação ao mestrado. Perguntas que sempre quis fazer, mas não tinha para quem”.

Muito embora inegavelmente o curso tenha tido seus méritos, esta e outras manifestações têm “outro lado”, não tão positivo: primeiro, demonstram o desejo dos professores terem acesso aos conhecimentos acadêmicos, mas de uma forma que considere suas práticas; segundo, indicam a falta de ações para a “qualificação” dos docentes, sinalizando uma crítica à postura tanto do Estado quanto dos Programas de Pós-Graduação diante dos professores da rede pública estadual.

Perguntado aos professores se eles conseguiram terminar o curso ao menos com um esboço de projeto de pesquisa, já que antes do curso parte significativa deles não tinha noção da importância do projeto de pesquisa para a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, 22 deles (45,83%) declaram “sim”. À mesma questão, 2 professores (4,16%) declararam “mais ou menos” e 12 (25%) que “não”; entre os porquês, afirmaram o seguinte: “tenho pelo menos a idéia do que quero [...], mas faltou ainda tempo”; “não consegui fazer as leituras e pesquisas”; “não pesquisei ainda as Universidades onde pretendo prestar exame seletivo”. Depois disso, farei o meu projeto”. De modo que a falta de tempo apresenta-se como um dos obstáculos que os professores da rede têm que superar para investir na sua capacitação profissional.

Sobre os aspectos negativos e sugestões para melhorias futuras numa eventual repetição do curso de extensão, 21 professores (43,75%) disseram que não houve pontos negativos (incluindo as respostas em branco). Além disso, 4 professores (8,33%) fizeram críticas à condução do curso (“muita teoria”; “poderia ser um pouco mais prático”); outros 4 ressaltaram o calendário, que promoveu a “descontinuidade do curso”; 3 (6,25%) destacaram o atraso no início das aulas – todos de Campinas; para 2 professores (4,16%) “faltou tempo para trabalhar todos os temas da apostila”; 1 (2,08%) deles destacou: “A curta duração do curso”; para outro “faltou laboratório de informática para pesquisa *on-line*”; para mais 1 faltou “mais construção temática”.

Questionados sobre as dificuldades com o curso, 19 professores (39,58%) afirmaram não ter tido dificuldades (incluindo os que deixaram esta resposta em branco). Dos que relataram dificuldades, 18 (37,5%) indicaram a “falta de tempo”. O restante se posicionou da seguinte forma: 3 professores relataram desconforto e ansiedade “diante de tanta informação”; 2 indicaram a dificuldade de montar o projeto de pesquisa; 1 reclamou de “cansaço pessoal”; 1 indicou a “falta de preparo à leitura”; 2 reclamaram das aulas aos sábados; 1 relatou dificuldades para acompanhar a discussão sobre as epistemologias; e 1 reclamou das conversas entre os colegas.

Entre as sugestões dos professores, há dados bem positivos: 15 deles (31,25%) disseram não ter sugestões, e entre esses muitos elogiaram o curso e propuseram sua repetição; 2 professores (4,16%) disseram que deveria haver maior divulgação. Algumas outras sugestões indicam a necessidade de mais encontros ou outros tipos de atividades complementares no curso.

Breves apontamentos conclusivos sobre o curso de “Introdução à Pesquisa em Educação”

Considera-se como muito acertada a iniciativa da Apeoesp e do Unisal em promover o curso de extensão “Introdução à Pesquisa em Educação”. As respostas dos questionários apontam para isso, como também a percepção

dos ministrantes do curso e dos dirigentes da Apeoesp, que se mostraram muito satisfeitos com os resultados, sendo que alguns participaram como discentes.

Além disso, é bastante significativa a repercussão do curso na rede estadual de Americana e de Campinas e também entre os coordenadores dos Mestrados da região. Esses ressaltaram o curso como um meio qualitativo de divulgação dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e também seu compromisso com a escola pública. Por sua vez, muitos da rede que não fizeram o curso têm reivindicado dos dirigentes regionais da Apeoesp uma segunda edição da iniciativa.

Contudo, há dois apontamentos que devem ser feitos: um relacionado aos compromissos do Governo Estadual com a qualificação dos professores da rede pública, e outro que diz respeito à relação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* com essa mesma rede de ensino.

Sobre a primeira questão, é possível dizer que o papel de qualificar o professor à pesquisa em educação inegavelmente é do Governo do Estado, a não ser na visão enviesada politicamente dos neoliberais. Isso porque, se ele age assim, favorece duplamente a qualidade da rede pública: primeiro porque um professor melhor capacitado para a pesquisa tem condições de sistematizar suas experiências didático-pedagógicas e socializá-las, não deixando isoladas iniciativas exitosas; segundo porque um professor que tenha posse do instrumental teórico-metodológico da pesquisa em educação pode melhor conhecer os problemas de seu cotidiano escolar e, assim, intervir de maneira mais eficiente sobre ele, não esperando respostas vindas da burocracia estatal e/ou de “iluminados” intelectuais, que produzem soluções de gabinete para problemas concretos.

Em relação à segunda questão, o curso de “Introdução à Pesquisa em Educação” suscitou, principalmente em seus ministrantes, uma série de indagações relativas ao papel da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na qualificação dos professores da rede pública. Pode-se citar as duas seguintes como muito significativas: é papel dos Programas de Mestrado e Doutorado colaborar diretamente na qualificação dos professores do ensino fundamental e médio, principalmente da rede pública? Seriam oportunas iniciativas que facilitem o acesso desses profissionais da rede pública aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*? Ou melhor, seria interessante introduzir o sistema de “cotas” a professores da rede pública nos Programas de Mestrado e Doutorado?

O debate sobre essas questões é urgente, sobretudo em se tratando de um país que, como o nosso, engatinha na Pós-Graduação *Stricto Sensu* e no trabalho de construção de um verdadeiro sistema de ensino. De nossa parte, a seguinte máxima de Bertold Brecht pode ser inspiradora de muitas soluções: “a ciência só tem sentido se for para aliviar as misérias humanas”.

Referências

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 28 fev. 2006.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 2. ed. Piracicaba: Biscalchin, 2007.

Recebido: 11 de maio de 2007

Aceito: 17 de agosto de 2007