



Processos de pesquisa e de estudo e a formação de professores: alguns aspectos teórico-metodológicos

*The research and study processes and the role of teacher
training: some theoretical and methodological aspects*

**Luciana Aparecida de Araújo Penitente^[a], Maria Candida Soares Del-Masso^[b],
Rosane Michelli de Castro^[c]**

^[a] Professora assistente doutora junto ao Departamento de Didática da Universidade Estadual de São Paulo (FFC/UNESP), integra o Grupo de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, Marília, SP - Brasil, e-mail: lucianapenitente@marilia.unesp.br

^[b] Professora assistente doutora junto ao Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual de São Paulo (FFC/UNESP), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social – GEPIS/CNPq, pesquisadora junto ao Grupo Educação, Longevidade e Qualidade de Vida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: delmasso@marilia.unesp.br

^[c] Professora assistente doutora junto ao Departamento de Didática da Universidade Estadual de São Paulo (FFC/UNESP), líder do Grupo de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, Marília, SP - Brasil, e-mail: rosanemichelli@marilia.unesp.br

Resumo

Tanto a pesquisa e a extensão universitária como as experiências vivenciadas pelos alunos assumem papel importante para a formação de professores. Trazer as questões do cotidiano escolar para serem analisadas pelos alunos, além de favorecer a aproximação entre a teoria e a prática permite que essas questões didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico, contextualizando e historicizando-as. Acrescido a isso, permite analisar questões do ensino na sua inter-relação com os aspectos organizacionais e com os referentes à comunidade escolar. A partir desses aspectos e considerando nossa prática na docência, pretendemos, neste artigo, abordar aspectos teórico-metodológicos de processos de pesquisa e de estudo que, a nosso ver, importam e agregam em qualidade à formação de professores tanto em nível inicial quanto continuada. Utilizamos os termos pesquisa e estudo, pois acreditamos que para o desenvolvimento de uma pesquisa é fundamental a ênfase metodológica no processo de estudo.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Pesquisa. Estudos. Aspectos teórico-metodológicos.

Abstract

Both the research and the university extension projects and the experiences of the students have an important role for the training of the teachers. Bring these issues of the quotidian aspects in the school to be analyzed by students to favor closer relations between theory and practice considering a specific academics context, historicizing and contextualizing both of them. Added to this, it allows for analyzing didactic issues in the interrelationship between the organizational aspects and the school community aspects. From these aspects, and considering our practice in teaching and researching in the university, we intend to address in this article to analyze theoretical and methodological aspects of research processes and the study aspects which, in our view, are important and add quality in the role of teacher training in both the initial and continuing education. We use the research and the study terms, because we believe that the developments of the both are fundamental to the methodological emphasis of the study process.

Keywords: Education. Teachers training. Research. Studies. Theoretical and methodological aspects.

Introdução

Conforme argumenta Morin (2000) é possível situar o papel da pesquisa que prepara o professor para os desafios de repensar os rumos que as instituições educacionais terão que assumir para não caírem na fragmentação e disciplinarização das sociedades neoliberais. Para ele, a educação do século XXI deve congrega ciências e humanidades, rompendo com a oposição entre natureza e cultura; deve congrega o todo e as partes, o texto e o contexto, e ser capaz de enfrentar os paradoxos que o desenvolvimento econômico apresenta agregando de um lado e excluindo de outro. Nessa perspectiva, o autor elucida sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar:

- a) as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão;
- b) os princípios do conhecimento pertinente;
- c) ensinar a condição humana;
- d) ensinar a identidade terrena;
- e) enfrentar as incertezas;
- f) ensinar a compreensão;
- g) a ética do gênero humano.

Quanto à relevância da pesquisa na formação dos professores, muitas são as de cunho qualitativo realizadas nas escolas, não somente por especialistas e acadêmicos ligados à educação, mas também por professores que, no exercício de suas funções, analisam e teorizam as observações do seu próprio fazer pedagógico, sendo esse o caso do professor pesquisador. Todavia não está claro ainda o que vem a ser essa pesquisa que os professores tentam desenvolver em suas práticas e, por muitas vezes, a confundem com o planejamento de aula. Nesse sentido, Lüdke (2001) em *O professor e a pesquisa*, retoma o conceito de professor pesquisador tratado por Demo (1991 apud LÜDKE, 2001) e outros autores, quando enfatiza o caráter indispensável da pesquisa para o trabalho docente. Para o autor, a pesquisa é o princípio científico educativo. Sem a

investigação na sala de aula, o trabalho do professor assume um caráter reprodutivista do ensino, repassando aos seus alunos ideias tais quais ele as recebeu de outros autores (DEMO, 1991 apud LÜDKE, 2001, p. 10), sem, contudo, imprimir o seu ponto de vista, o seu olhar específico e o contexto em que ambos – professor e aluno – estão inseridos.

Nessa mesma direção, Lüdke (2001) ao citar Giroux (1997, p. 13 apud LÜDKE, 2001) rejeita a possibilidade de redução do trabalho do professor a meios técnicos, aptos a reproduzir as ideias pensadas por outros. Ainda que abordada a importância da pesquisa para uma atuação docente, Zeichner (1993 apud LÜDKE, 2001, p. 14) aponta algumas circunstâncias que envolvem essa preocupação, as limitações e possibilidades que derivam da composição multicultural de estudantes, burocracias da escola, diferentes espaços, entre outros aspectos.

Parafraseando Fazenda (2007) em *A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica*, é importante ressaltar que pesquisar a própria prática pressupõe um considerável domínio teórico da área, sendo esse um dos motivos que apontamos, no início de nosso texto, da importância do estudo. Ademais, a pesquisa em sala de aula, a princípio, requer um professor prático reflexivo, a fim de melhorar a sua prática. Além disso, a maioria das pesquisas educacionais desenvolvidas por professores ocorre não apenas para o melhor desempenho em sala de aula, mas muitas vezes para trabalhos de cursos de pós-graduação e de extensão universitária. Diante dessas questões, a pesquisa, no âmbito educacional, precisa ser de fato uma preocupação constante, assim como o estudo e a postura adotada pelo professor. A investigação do professor em seu ambiente de trabalho altera a condição de um simples professor para um profissional produtor de conhecimentos, reflexivo e gerador de mudanças.

Mediante leituras e práticas de pesquisa desenvolvidas no campo educacional, podemos perceber que o professor que pesquisa é mais criativo e dinâmico, envolvendo o aluno em suas aulas mediante novas atividades e ideias, modificando sua prática educativa.

Assim, é esperado que a pesquisa contribua no sentido de enriquecer o trabalho do professor. Todavia como atividade humana e também

social, no trabalho de pesquisa o pesquisador traz consigo seus valores, crenças, princípios, pontos de vista e história de vida que acabam sendo refletidas em suas ações cotidianas. Esses pressupostos que orientam seu pensamento vão nortear também sua abordagem de pesquisa. Assim, no estudo dos fenômenos educacionais, são refletidas as mudanças ocorridas no contexto das ciências humanas e sociais.

A pesquisa em educação: abordagens possíveis

Por muito tempo, o fenômeno educacional foi estudado como algo que pudesse ser isolado, como se as variáveis que o compõem também pudessem ser isoladas, com intuito de se constatar a influência que essas variáveis exerceriam sobre o fenômeno. Por esse motivo, acreditou-se na possibilidade de se decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico e quantitativo levaria ao conhecimento total desses fenômenos.

Para Lüdke e André (1986), com a evolução dos estudos na área da educação, foi percebendo-se que poucos seriam os fenômenos nessa área de estudo que poderiam ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois a maneira como as coisas aconteciam no campo da educação, ocorriam de forma tão complexa que ficava difícil isolar as variáveis envolvidas e ainda apontar quais eram as responsáveis por determinado efeito. Assim, ficava difícil também compatibilizar essa realidade com a rigidez de um esquema experimental, também pouco frequente na história da pesquisa em educação, visto que esse tipo de estudo tem sua importância e utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais. Lüdke e André (1986) complementam, afirmando que predominava entre as pesquisas educacionais, a separação entre pesquisador e seu objeto de estudo. O pesquisador deveria manter esse distanciamento para que seus valores, interesses e ideologias não influenciassem o desenvolvimento da pesquisa, já que assim seria possível manter certa objetividade, e o conhecimento seria feito de modo imediato e aparente aos olhos do pesquisador. No entanto, os

estudos a respeito da pesquisa em educação revelam que não é bem assim que o conhecimento ocorre. Os fatos não se colocam facilmente diante dos olhos do pesquisador, assim como ele também não os enfrenta totalmente desarmado de seus princípios. É, pois, com o seu trabalho de pesquisador, com a interrogação que ele faz aos dados e às teorias acumuladas a respeito de todo o conhecimento reunido, que se permite construir o conhecimento sobre o fato estudado. Nessa maneira de trabalho está implícita todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive suas definições políticas.

A cada avanço dos estudos em educação, se explicita o caráter dinâmico, de mudança natural. Portanto, cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro do contexto social inserido em uma realidade histórica que sofre uma série de determinações. Contudo, Lüdke e André (1986) acreditam que um dos desafios da pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. Nesse contexto de mudanças, o conceito de causalidade não responde mais às necessidades do pesquisador atual. No lugar de uma variável independente agindo sobre uma variável dependente é substituída em educação por um conjunto de variáveis agindo ao mesmo tempo. Essa visão corresponde ao paradigma positivista de Comte, no qual defende a unidade de todas as ciências e a aceitação da abordagem científica na realidade social humana.

Todavia Lüdke e André (1986, p. 6-7) enfatizam que nos últimos anos, começaram a surgir sinais de insatisfação entre os pesquisadores a respeito das metodologias empregadas, assim como os resultados das pesquisas educacionais desenvolvidas até então. Esse sentimento de insatisfação não se fez presente apenas entre os teóricos brasileiros, mas também entre os americanos, em que as pesquisas em educação se encontravam bem mais desenvolvidas. Era o momento de romper com o antigo paradigma e buscar novos caminhos que atendessem as necessidades dos pesquisadores do contexto educacional. Os estudos do tipo levantamento (*survey*) trouxeram importantes contribuições à pesquisa educacional, no entanto se limitavam a oferecer uma visão geral e rápida de um determinado assunto, como se fosse uma máquina fotográfica que registrava

uma imagem em determinado momento, não oferecendo condições de penetrar além dessa fotografia, tampouco compreender as diferenças e necessidades que os sujeitos apresentavam. Assim, o chamado delineamento (*design*) experimental tem prestado bons serviços à pesquisa em educação quando ela pretende destacar e colocar em foco as relações entre algumas variáveis já previamente selecionadas, com base em evidências anteriores. Como é observada, ela pressupõe uma previsão das relações nem sempre possível dentro da realidade influenciada pelo conjunto das variáveis educacionais.

Na tentativa de suprir algumas das lacunas evidenciadas nas pesquisas até então desenvolvidas, e para responder a algumas das questões atuais da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daquelas empregadas tradicionalmente, influenciadas agora, por uma proposta que, conforme elucida Lüdke e André (1986), coloca o pesquisador no meio da cena de investigação, participando dela e tomando partido, pois os questionamentos nascem de uma curiosidade investigativa revelados pela própria prática educacional. Assim, surgem a pesquisa etnográfica¹, o estudo de caso² e os chamados modelos alternativos de pesquisa, em que se destacam a pesquisa participante³, a pesquisa-ação⁴ e a pesquisa colaborativa⁵.

¹ Pesquisa Etnográfica ou Estudo Etnográfico visa a descrever e analisar as práticas, crenças e valores culturais de uma comunidade. Tipo de estudo relativamente comum na Antropologia, Sociologia e Psicologia, no qual os dados são coletados normalmente, por meio da observação participante do cotidiano da comunidade. (APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 75).

² Estudo realizado com um único sujeito (uma pessoa, uma empresa, uma cidade, um evento etc.). Embora frequentemente exista a pressuposição de que esse sujeito único possa ser considerado típico, dificilmente os resultados obtidos a partir desse tipo de estudo podem ser generalizados (APPOLINÁRIO, 2011, p.74).

³ Modalidade de pesquisa que utiliza como técnica de investigação a observação participante (APPOLINÁRIO, 2011, p. 149).

⁴ Modalidade de pesquisa aplicada cujo objetivo básico é o de resolver, por meio da ação, algum problema coletivo no qual os pesquisadores e sujeitos da pesquisa estejam envolvidos de modo cooperativo e participativo (APPOLINÁRIO, 2011, p. 146).

⁵ Estudos no qual mais de uma instituição de pesquisa trabalham juntas, seguindo um mesmo

No texto *A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica*, de Fazenda (2007, p. 78-79), o autor aponta que as pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito educacional servem como “bons instrumentais”, já que favorecem o repensar de outras práticas. As mais adequadas a esse propósito são aquelas que possibilitam novas interpretações, novos caminhos a serem pesquisados. Esse avanço teórico impulsiona as novas buscas para os problemas da prática pedagógica, sobre novos olhares teóricos e metodológicos.

Entre outros tipos de pesquisa utilizadas na área da educação, destacam-se os estudos que focalizam as situações específicas do cotidiano escolar. No entanto, apenas por volta dos anos 1950 e 1960 é que essas pesquisas passam a ter a sua importância, voltando-se para a valorização da subjetividade e crítica da razão instrumental. Assim, há uma renovação teórico-metodológica e temática, com um crescimento significativo de pesquisas empíricas, e ênfase nos métodos qualitativos, entrando em cena o interacionismo simbólico, com a fenomenologia de Schutz e a dialética.

Conforme argumenta Chizzotti (2007), a proposta apresentada por Schutz era compreender o mundo visto a partir da vida cotidiana e as rotinas que estruturavam a vida social dos sujeitos. Nos estudos de George Herbert Mead, um dos precursores dessa linha de pensamento, o campo de investigação e de pesquisa é centrado no interacionismo e deve buscar conhecer como as pessoas constroem esse mundo, seus motivos, concepções, o sentido que dão aos objetos e às pessoas, considerando o *self* a visão de si que cada pessoa constrói a partir de sua interação com o outro. Sobre os atos rotineiros da vida, a etnometodologia, abordada por Harold Garfinkel, ressalta Chizzotti (2007), considera esses atos como objeto fundamental das pesquisas científicas, já que são esses métodos que as pessoas usam no seu dia a dia que vão ajudá-las a entenderem e construir a realidade da qual fazem parte, sendo que os atos rotineiros

protocolo de pesquisa acordado entre elas. O objetivo é a obtenção de uma massa de dados mais significativa do que se as instituições realizassem o estudo isoladamente (APPOLINÁRIO, 2011, p. 75).

devem receber a mesma atenção que se dá a qualquer fato relevante em ciências sociais, finaliza o autor.

Com base nessas considerações, Dilthey (apud ANDRÉ, 1995) sugere que as investigações realizadas no contexto social ocorram com base na hermenêutica, tendo em vista que ela busca compreender os significados contidos no texto, com ênfase nas suas mensagens e inter-relações. No ponto de vista de Weber, ressalta André (1995), o foco da investigação deve estar na compreensão desses significados atribuídos aos sujeitos. Tanto Dilthey como Weber defendem uma perspectiva de conhecimento reconhecida como idealista-subjetivista que valorizará a maneira que cada pessoa percebe a realidade e, a partir desse momento, buscam a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valorizando a indução e colocando fim à ideia de neutralidade do pesquisador, finaliza André (1995).

Portanto, é com base nessa concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que se dará origem a abordagem de pesquisa qualitativa, trazendo as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas derivadas da fenomenologia, conforme citado anteriormente.

De acordo com André (1995), muito semelhante ao interacionismo simbólico, desenvolve-se, no campo da antropologia, uma nova tendência reconhecida como etnografia, preocupando-se com o significado que as ações possuem para os grupos em estudo. Segundo o autor, a etnografia representa uma proposta de estudo criada pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Todavia, no campo educacional, alguns requisitos como: a longa permanência em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados não precisam ser fielmente obedecidos, ressalta Wolcott (1988 apud ANDRÉ, 1995).

Assim, pensar a pesquisa etnográfica e sua relação com a educação implica reconhecer que, no contexto educacional, faz-se uso apenas das pesquisas de tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, pois, conforme elucida André (1995, p. 28-29), o que se tem é uma adaptação da etnografia à educação. Para o autor, a pesquisa do

tipo etnográfica é marcada por cinco características que a definem como tal: a primeira, representada pelo uso de técnicas associadas à etnografia, a saber; a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Associada a essas técnicas, a interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado determina a segunda característica dessa pesquisa, pois ela é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. A ênfase no processo e não no resultado final da pesquisa demarca a terceira característica. A quarta enfoca a preocupação com o significado, ou seja, a maneira como as pessoas percebem as coisas e o mundo que os rodeia. Por fim, o trabalho de campo encerra a quinta característica da pesquisa do tipo etnográfica. Ademais, deve ficar claro, desde o início, o tempo e o grau de envolvimento ou participação do pesquisador na situação pesquisada, pois assim ele poderá avaliar os prós e os contras da opção tomada.

A descrição e a indução são outras características importantes na pesquisa do tipo etnográfica, pois trabalha com uma grande quantidade de dados descritivos como situações, ambientes, pessoas, diálogos entre outros que são reconstruídos pelo pesquisador. Busca, ainda, a formulação de hipóteses, conceitos, teorias e não sua testagem. Para tanto, prevê a existência de um esquema de trabalho flexível, que permita um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria e a utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados. O objetivo dessa modalidade de pesquisa é a descoberta de novos conceitos e novas formas de perceber a realidade, ressalta André (1995, p. 30).

Outro tipo de investigação que tem contribuído com as pesquisas em educação é o estudo de caso. O caso deve ser sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos ao desenrolar do estudo. Pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular, visto que quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, a opção deve ser o estudo de caso. Algumas pessoas acreditam que todo estudo de caso é qualitativo, mas isso não é verdade. Os estudos de casos clínicos, de serviço social, de direito, casos médicos não são necessariamente qualitativos.

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso possui algumas características fundamentais como: visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O estudo de caso, conforme argumentam André e Lüdke (1986, p. 17):

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Assim, neste tipo de investigação, a produção de um conhecimento de abrangência mais ampla (com alguma vocação generalizante) não é o objetivo imediato. Não se pretende obter resultados que possam ser universalizados, como anseiam metodologias investigativas de outros tipos.

Poderíamos, pois, à primeira vista, questionar a procedência do Estudo de Caso e, talvez, até questionar o rigor científico dos resultados que permite alcançar. Pois, na medida em que, desde as primeiras investigações sobre as condições de possibilidade do conhecimento, este, para ser considerado como tal, precisa ter um grau mínimo de generalidade. Isso nos leva a concluir que, isoladamente, o Estudo de Caso só adquire cientificidade na medida em que supõe toda uma multiplicidade (e posterior somatória) de estudos circunscritos a objetos particulares.

A grande virtude dessa metodologia, por outro lado, consiste na profundidade analítica que permite, justamente, voltar-se à investigação de um objeto rigorosamente circunscrito. Por essa razão, então, adotamos este procedimento metodológico na investigação da questão

referente ao desenvolvimento de uma proposta de adaptação curricular para a (in)formação do aluno com deficiência mental a respeito do mundo do trabalho.

As abordagens dialéticas também estão presentes na pesquisa educacional e colocam-se como uma das alternativas críticas em relação às abordagens empírico-analíticas que têm dominado a produção científica na área. As críticas mais frequentes se referem ao caráter reducionista das técnicas quantitativas utilizadas pela ciência empírico-analítica. Entretanto o uso das técnicas qualitativas não deve ser entendido como opção epistemológica. Tanto as técnicas quantitativas como as qualitativas adquirem significação e dimensão diferentes dependendo da abordagem na qual se inserem ou do paradigma que as prioriza ou não, em relação aos outros elementos da pesquisa. Nesse sentido, o resgate da dimensão qualitativa dos fenômenos educacionais adquire conotação diferente em cada uma das abordagens. As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas destacam as técnicas qualitativas, radicalizando suas diferenças com as quantitativas, enquanto as pesquisas dialéticas admitem a inter-relação quantidade/qualidade dentro de uma visão dinâmica dos fenômenos, destacando algumas estratégias como a pesquisa-ação e a pesquisa participante, cita Sánchez Gamboa (2006).

Historicamente, argumenta Macedo (2006), o antropólogo americano J. Collier foi o criador da pesquisa-ação, reconhecendo-a como uma ação transformadora especializada. Todavia, é com o trabalho de Kurt Lewin, que a expressão pesquisa-ação se consolida, sistematizando algumas formas de comportamento em um ciclo composto de quatro momentos básicos: planejamento, ação, descoberta e análise. Nos estudos de Lewin, ressalta Macedo (2006), este sistematiza as fases de uma pesquisa-ação, representando a sequência dos momentos em espiral, em que eles são reprisados: plano reformulado, ação revista, novas descobertas, re-análise. O movimento se dá entre as decisões teóricas e as ações no mundo concreto, implementando os momentos. Assim, o ciclo se inicia com um levantamento geral do campo de ação, com suas características e perspectivas; o planejamento é a parte prospectiva do projeto, que leva à

ação, cuja consequência é a descoberta de fatos, levando de volta à análise retrospectiva, avaliação da ação e descoberta.

A pesquisa-ação envolve a intenção e, como tal, toma a ação baseada no reconhecimento, como resultado da análise de informações e não como resultado de hábitos, instintos ou imaginação, atitudes subjetivas e de conhecimento restrito ou não consciente. Mas somente em meados dos anos 1970, que diferentes grupos de pesquisadores se mobilizaram em torno do tema originando várias correntes de interpretação.

Embora existam divergências entre alguns autores, essa vertente tornou-se conhecida no Brasil como pesquisa participante, sendo um dos principais representantes Brandão (1986) que caracteriza essa modalidade pelo envolvimento de todos os participantes nas diferentes fases da pesquisa, principalmente na definição do problema a ser pesquisado. Para o autor, deve haver uma devolução sistemática dos dados ao grupo pesquisado, com o intuito de conscientizar o grupo sobre sua condição de oprimido, pois se espera que eles possam conhecer a realidade em que estão inseridos para poderem intervir sobre ela e transformá-la evidenciando um sentido político claro nessa concepção.

Sobre as discordâncias entre alguns autores a respeito da pesquisa-ação e pesquisa participante, Thiollent (2004, p. 15) afirma que essa é apenas uma questão de terminologia, a respeito da qual não há unanimidade. Para ele, toda pesquisa-ação é do tipo participativo, a participação das pessoas nos problemas investigados é imprescindível, mas nem tudo que é chamado de pesquisa participante é pesquisa-ação. A pesquisa participante, em alguns casos, é um tipo de pesquisa baseada numa metodologia de observação participante, na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com as pessoas ou com o grupo do contexto investigado, almejando serem aceitos.

Em seu texto *Metodologia da pesquisa-ação*, Thiollent (2004) a conceitua como um tipo de pesquisa social com base empírica, realizada em ação com a resolução de um problema coletivo, em que pesquisador e participantes estão envolvidos, de modo cooperativo e participativo. Por ser planejada coletivamente, a ação não descarta a necessidade de

fundamentação teórica. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação não deve carregar o *status* de metodologia e sim como uma estratégia de pesquisa que reúne diferentes métodos ou técnicas de pesquisa social. Enquanto estratégia de pesquisa, ela pode favorecer o conhecimento e organização de uma pesquisa social de finalidade prática, de acordo com as necessidades da própria ação e da participação dos sujeitos da situação estudada.

Desse modo, a pesquisa-ação funciona como “bússola” na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada decisão a partir de princípios científicos. Contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase do processo de investigação. Para tanto, os pesquisadores recorrem a esses métodos e técnicas para lidarem com as atividades coletivas e interativas da investigação, técnicas de registro, de processamento e exposição dos resultados. Os questionários e a entrevista individual também podem ser utilizados, como meio de informação complementar, e é levantada também a documentação disponível. Na investigação, pode-se recorrer também a outras técnicas como: diagnósticos de situação, resolução de problemas, mapeamento de representações entre outras. Na fase informativa da investigação pode-se fazer uso de técnicas didáticas e técnicas de divulgação e comunicação. Portanto, a metodologia vem contribuir na avaliação das condições de uso dessas técnicas, já que as características de cada método e de cada técnica podem interferir no tipo de interpretação dos dados que produzem, finaliza Thiollent (2004, p. 25-26).

No texto *A pesquisa-ação*, Barbier (2004) traz uma visão que avança em relação às premissas dessa modalidade investigativa da realidade social tal como se apresentou na primeira metade do século. O autor procura oferecer, em sua obra, um bom histórico sobre a pesquisa-ação, trazendo questionamentos epistemológicos importantes que propõem um novo olhar denominado de pesquisa-ação existencial/integral, fazendo uso da escuta sensível, da dialética do pesquisador coletivo e da complexidade.

Quanto às técnicas usuais, desde que funcionem na tentativa de realização do problema, podem ser utilizadas nessa abordagem. No entanto, para Barbier (2004, p. 126,131), há duas técnicas que parecem ser

específicas à “pesquisa-ação predominantemente existencial e integral: a observação participante e o diário itinerante”.

Dentre os possíveis enfoques, as pesquisas crítico-dialéticas também vêm se destacando nas atuais tendências da pesquisa científica. Nesse contexto, destaca-se o materialismo histórico, que propõe a síntese como uma das suas categorias principais, haja vista que o sujeito que é histórico e social, estabelece uma relação dinâmica com o objeto construído. Entretanto, considerando os limites deste artigo e a complexidade que o envolve, acreditamos que o tratamento a tal enfoque deva ser objeto de outro artigo.

Rigor teórico-metodológico das pesquisas na formação continuada junto aos programas de pós-graduação *lato sensu*

As questões tratadas no item anterior, referentes aos aspectos teórico-metodológicos, uma vez associadas aos desafios impostos às pesquisas, implicam em, obviamente, desafios à formação de pesquisadores em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, aspectos vivenciados pelo cotidiano dos profissionais nesses diferentes programas.

Neste item, iremos nos deter a breve análise das questões que envolvem os Programas de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, o curso de especialização, assim como o curso de aperfeiçoamento que se inserem na dimensão da Extensão Universitária. O curso de aperfeiçoamento⁶, no contexto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) tem a carga horária mínima superior a 180 horas e máxima inferior a 360 horas e os cursos de especialização, conforme Resolução da Unesp⁷, seguindo regulamentações governamentais, têm a carga horária mínima superior a 360 horas.

⁶ Resolução Unesp n. 29, de 14 de Julho de 2011, Regulamenta os Cursos de Extensão Universitária ministrados na Unesp. Disponível em: <http://unesp.br/proex/mostra_arq_multi.php?arquivo=8122>. Acesso em: 10 fev. 2012.

⁷ Resolução Unesp n. 41, de 17 de Outubro de 2011, Regulamenta os Cursos de Especialização da

Quando dirigimos o olhar para refletir o contexto de produção científica – estudo, pesquisa e extensão universitária – esses aspectos nos remetem às questões analisadas no item anterior considerando que para o pesquisador iniciar o seu planejamento de pesquisa deve ter clareza do procedimento investigativo que irá nortear seu estudo.

Para dar conta dessa questão é fundamental retomarmos aspectos elementares da pesquisa, aspecto que diferencia primeiramente o que é pesquisa científica e o que é senso comum, muitas vezes confundido com o cotidiano profissional não de forma refletida. Conforme citamos (DEL-MASSO, 2010), é o papel fundamental da pesquisa científica se remeter a questionamentos, a dúvidas, a sanar dúvidas, a refletir, a sugerir novos estudos, novas pesquisas, entre outras ações, tendo como base procedimentos metodológicos fidedignos e claramente definidos. Entretanto também não basta desejar investigar esses diferentes contextos se a ação não for estruturada, e planejada toda a sua execução.

Assim, é importante, antes da discussão das estratégias de elaboração e estrutura formal do trabalho científico, compreender a diferença existente entre conhecimento científico e conhecimento de senso comum, conforme citamos anteriormente, condição que possibilitará a adequada problematização do tema de estudo.

No que diz respeito a essa diferenciação, Carraher (2008, p. 21) argumenta:

O exercício do senso crítico num determinado campo exige conhecimento íntimo das questões conceituais, das tradições, dos conflitos atuais, dos paradoxos e dos estilos comunicativos – enfim, um conhecimento das práticas e da rede de significados naquele campo. Por isso, o senso crítico exige, além de certos processos cognitivos e atitudes, uma experiência ampla no campo específico de conhecimento em que se atua.

Unesp. Disponível em: <http://unesp.br/propg//mostra_arq_multi.php?arquivo=8881>. Acesso em: 10 fev. 2012.

Nessa perspectiva, fica evidente o papel do pesquisador em diferentes contextos e em diferentes situações. Ele deve considerar o seu entorno, ao elaborar a proposta de pesquisa, e compreender que, em cada contexto onde a pesquisa for aplicada, os resultados obtidos serão os mais diversos possíveis.

Outro aspecto que cabe destacar é o nível de envolvimento com a pesquisa científica, em que muitas vezes, se encontra o aluno que retorna à formação continuada, aluno esse que esteve fora há tempos do sistema educacional na condição de aluno e que tem dificuldade em compreender como se configura uma pesquisa, um estudo sistematizado, uma investigação contextualizada.

No sentido mais estrito do termo pesquisa, visando à criação de um corpo de conhecimento sobre certo assunto, Gatti (2007, p. 9-10) ressalta:

O ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos seguindo algum referencial.

A diferença na compreensão do termo pesquisa está no entendimento de seu uso no senso comum (no cotidiano) e no seu uso científico, construído a partir de um referencial teórico-metodológico que gere novos conhecimentos científicos. Para o seu uso científico, recorreremos à elaboração de um trabalho previamente estruturado, com objetivos claros e procedimentos teórico-metodológicos definidos, aspectos que iremos discutir no item seguinte.

Para isso, precisamos envolver o aluno e despertar-lhe o gosto e o prazer pela investigação científica, mostrando os novos rumos, novos caminhos, novas práticas que ele irá desvendar.

Considerações finais

Ao fim, acreditamos que em diferentes contextos, quer em nível de aperfeiçoamento e especialização, quer em nível de mestrado – acadêmico/profissional – e doutorado, é fundamental a reflexão crítica da formação do pesquisador.

Não basta a esse profissional produzir conhecimentos sem contextualizá-los, sem ter clareza de sua aplicabilidade. Não basta reproduzir condições sem atualizá-las, sem ter como ponto de partida as atuais políticas acadêmicas, pois seria apenas um repassador de conteúdo.

O pesquisador vai além, muito além desse aspecto, pois transforma o conhecimento adquirido em informação útil ao acadêmico e ao social. Essa é, a nosso ver, o fundamental papel que cabe a nós, docentes, repassarmos aos nossos alunos quer em nível *lato sensu*, quer em nível *stricto sensu*.

Enfim, afirmamos que, com base nas ideias brevemente expostas, temos nos dedicado, tanto em nível de graduação e de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) quanto em nível de extensão universitária (aperfeiçoamento), a oferecer condições teórico-metodológicas para que os professores em formação inicial e em formação continuada possam vivenciar e apropriar-se da experiência cotidiana mediante processos de pesquisas e de estudos, com método e rigor científicos.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARRAHER, D. W. **Senso crítico**: do dia a dia às ciências humanas. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

- CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 85-98.
- DEL-MASSO, M. C. S. **Caderno de texto: metodologia do trabalho científico**. 2010. 54 f. Trabalho de conclusão (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2010.
- FAZENDA, I. (Org.). A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: SEVERINO, A. J. et al. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75-84.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-115.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica-etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido: 30/05/2012

Received: 05/30/2012

Aprovado: 25/07/2012

Approved: 07/25/2012