

# A JOVEM PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

## *Brazilian Educational Research is Young*

*Marli André<sup>1</sup>*

### **Resumo**

O presente texto focaliza os principais momentos da história da pesquisa educacional no Brasil. O primeiro período tem como marco a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 1938, ligado ao MEC, que vai apoiar pesquisas para dar subsídios às políticas educacionais. O segundo período é inaugurado com a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956, ligados ao INEP, que se encarregam da formação de recursos humanos para a pesquisa. O terceiro momento é o da criação dos cursos de pós-graduação, na década de 70, quando são dadas as condições para a institucionalização da pesquisa. O texto menciona que nessa trajetória relativamente curta da pesquisa educacional houve grande crescimento no número de trabalhos e mudanças nos temas, nos enfoques, nas metodologias e no contexto de produção. Menciona ainda que várias análises críticas da pesquisa educacional têm apontado problemas na qualidade dos trabalhos produzidos, como a pulverização de temas, o modismo e a fragilidade metodológica na abordagem dos problemas. Atribui parte desses problemas à falta de condições para produção do conhecimento científico no Brasil e alerta para a necessidade de enfrentar tais problemas para que a pesquisa possa atingir a maturidade com o nível de qualidade e o respeito devidos.

**Palavras-chave:** Pesquisa educacional; História da pesquisa; Qualidade da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP  
marliandre@pucsp.br

## **Abstract**

The present text focus on different stages of the Brazilian educational research history. The landmark of the first period is the creation of INEP( National Institute of Studies and Educational Research, linked to Education Ministry ), in 1938, that will financially support research in order to get subsidies for educational polices. The second period starts with the creation of the Brazilian National Center and the Regional Research Centers (linked to INEP) in 1956, which are in charge to prepare human resources for research. The third period is the creation of graduate courses, in the 70's, when there will be appropriate conditions to institutionalize the research process. Next, the text shows that even though Brazilian educational research is young, there has been a significant growth in the number of studies as well as many changes in research topics and approaches, and in the context of knowledge production. Moreover, the text points out that has been many critical analysis of educational research concerned to the quality of studies, like the pulverization of some topics and methological weaknesses in the approach of research problems. Last, the text argues that part of those drawbacks can be due to the lack of conditions for scientific knowledge production in Brazil and adverts that it is time to overcome them so that the educational research can achieve the maturity with an appropriate level of quality and respect.

**Keywords:** Educational Research; Research History; Research Quality.

## **Introdução**

A história da pesquisa educacional no Brasil é muito curta. Foi só no final dos anos 30, com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – que a produção e divulgação de trabalhos científicos se torna mais regular. Até então havia estudos isolados ou uma produção de professores das Escolas Normais de alto nível. Um período de pouco mais de 60 anos ainda não é suficiente longo para que se possa tanto produzir um número de trabalhos que permita consolidar conhecimentos, quanto para se analisar criticamente o que foi produzido e tomar medidas de superação dos problemas detectados.

O presente texto objetiva focalizar alguns episódios dessa história, como o “nascimento induzido” da pesquisa; a “conquista da maioridade” com a criação dos cursos de pós-graduação; e o momento atual, de “crescimento” da produção e dos questionamentos sobre a qualidade da pesquisa.

## **Os anos iniciais - nascimento induzido**

Segundo Joly Gouveia (1971), a pesquisa educacional só toma corpo por iniciativa de um órgão governamental - o Ministério de Educação e Cultu-

ra, que por intermediação do INEP, criado em 1938, vai apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para a política educacional. De acordo com Angelucci e outros (2004, p. 53), a relação entre a pesquisa e a política de educação foi inicialmente compreendida “em termos estritamente instrumentais: cabia aos pesquisadores trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar”.

O primeiro momento da pesquisa educacional, que segundo as autoras abrange os anos 40-55 é caracterizado pela leitura psicológica do processo de educação escolar, com forte influência dos estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aluno. As idéias pedagógicas eram marcadas pelo escolanovismo, que fundamentado na pedagogia científica, na biologia e na psicologia defendia o ensino centrado no aluno e valorizava o aprender a aprender. A estrutura inicial do INEP incluía uma Divisão de Psicologia Aplicada que foi criada por influência de Lourenço Filho, psicólogo e defensor das idéias escolanovistas, que foi seu primeiro diretor. Em 1944 começa a ser publicada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, que abriu espaço para divulgação dos trabalhos científicos da área. A pesquisa ganha mais força.

O segundo momento da pesquisa educacional (1956-1964) tem seu marco inaugural com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de cinco Centros Regionais de Pesquisa, vinculados ao INEP, que se encarregam da formação de pesquisadores. O vínculo entre a pesquisa e os órgãos governamentais ainda se mantém, mas muda o objeto. Como afirmam Angelucci e outros (2004, p.5 3-54), “agora se trata de mapear a sociedade brasileira de modo a fornecer dados a uma política educacional que alavancasse o progresso econômico do país, levando em conta as diferenças regionais”. Os temas focalizados nas pesquisas, segundo Joly Gouveia (1971), são: a mobilidade social, os processos de socialização regionais e comunitários, a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico e a composição socioeconômica da clientela escolar. “Era a vez das ciências sociais, em chave teórica funcionalista” (ANGELUCCI et al., 2004, p. 54).

Já no período de 1965 a 1970, segundo Joly Gouveia (1971, p. 4), predominam os estudos de natureza econômica, incentivados não só por órgãos governamentais, mas também por fontes externas de financiamento. Temas como: a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis aparecem com frequência nos documentos programáticos da época, segundo Joly Gouveia. Eram tempos da ditadura militar e a educação era considerada um fator de desenvolvimento econômico, na perspectiva da teoria do capital humano. As soluções apresentadas para os problemas educacionais eram basicamente tecnicistas, visando a eficácia e eficiência na escolarização de uma porção cada vez maior da popu-

lação. Daí o prestígio dos testes psicológicos, da instrução programada, dos objetivos comportamentais, do planejamento. Nos institutos oficiais de pesquisa eram realizados levantamentos e *surveys*, buscando a caracterização de professores, alunos e escolas, assim como estudos descritivos de métodos de ensino e recursos didáticos.

O lócus da pesquisa ainda não era a Universidade. A maior parte dos trabalhos realizados por professores universitários consistia, de acordo com Joly Gouveia (1971, p. 10), em esforços individuais relacionados a interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa era praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e em geral desempenhava papel secundário na carreira do professor universitário.

Esse breve exame das origens da pesquisa na área de educação mostra que ela não nasceu de um movimento das próprias universidades, mas foi induzida pelos órgãos governamentais dentro de expectativas muito definidas: obter subsídios para as políticas educacionais.

Entretanto, ao se instalar a ditadura militar esse cenário muda radicalmente. No final dos anos 70, Joly Gouveia detecta uma separação total entre o que era pesquisado na área de educação e as medidas governamentais:

Considerando a situação atual, poderíamos dizer, sem exagero, que tanto a formulação da política educacional, quanto a configuração das rotinas escolares se fazem à revelia do que acontece nas instituições de pesquisa, bem como de resultados obtidos por pesquisadores isolados (1971, p.17).

Joly Gouveia aponta vantagens e desvantagens nessa desvinculação entre a pesquisa e a política educacional: a vantagem seria maior independência dos pesquisadores sobre a escolha dos temas e metodologias de estudo e a desvantagem seria um descolamento entre o conhecimento produzido e a prática. Em sua análise da situação, pondera que seria interessante a criação de centros não atrelados aos Ministérios de Educação ou do Planejamento para disporem de maior autonomia e indica a universidade como alternativa. Sugere que sejam criados nas universidades programas de pesquisa em que se envolvam pesquisadores de outras áreas das ciências humanas, professores e alunos de pós-graduação. Estavam sendo implantados, nesse momento, os primeiros cursos de pós-graduação da área de educação, que vão dar novo impulso à pesquisa.

### ***A institucionalização da Pesquisa Educacional - a maioria quase forçada***

Na década de setenta assiste-se à implantação dos cursos de pós-graduação sob forma regulamentada e a um crescimento muito rápido. Em

1965 havia sido criado o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação, na PUC/RJ, mas em apenas um ano - entre 71 e 72 - foram criados 10 cursos e em 75 já havia 16. Isso fez com que os recursos humanos com mais alto nível de formação se concentrassem nesses cursos. Ao mesmo tempo, assiste-se à expansão dos quadros nas universidades e à emergência de alguns grupos de pesquisa.

Em 1971 é criado o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, coordenado por Bernardete Gatti, que reúne um grupo de pesquisadores de alto nível e vai dar uma contribuição substantiva ao desenvolvimento da pesquisa educacional.

Intensifica-se a formação de recursos humanos no exterior e no retorno desses professores para integrar os programas de pós-graduação, têm-se, como diz Gatti (1983, p. 4), “as condições institucionais nas quais prioritariamente a pesquisa em educação e a formação de seus recursos humanos se fará a partir de então”.

Com esse deslocamento da produção científica para as universidades e centros autônomos de pesquisa, Gatti (1983) afirma que começam a ser notadas mudanças nas temáticas e metodologias da pesquisa educacional. Por exemplo, há uma distribuição mais equitativa dos estudos entre as problemáticas estudadas: currículos, avaliação de programas, caracterização de redes e recursos educativos, relações entre educação e trabalho, características de alunos, famílias e comunidade, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e de avaliação, estratégias de ensino. Aparecem estudos sobre política educacional e análises institucionais, temas até então quase ausentes. Gatti (1983, p. 4) também aponta mudanças nos enfoques: “uso de um referencial teórico mais crítico” e de “instrumentos quantitativos mais sofisticados de análise”. No entanto, a pesquisadora alerta para algumas questões importantes, como os modismos na importação de modelos de outras culturas e a precariedade teórico-metodológica de certos estudos.

Nas duas décadas posteriores, o número de estudos e pesquisas cresce muito, mas as críticas persistem. Em várias avaliações de pesquisas, seja quando a fonte de dados são os trabalhos de mestrados e doutorandos, conforme o estudo de Warde, (1993), seja quando avaliam as pesquisas em geral, Gatti (2001) e Alves Mazzotti, (2001), os autores expressam preocupações comuns: pobreza na abordagem teórico-metodológica e modismos na seleção dos referenciais de análise. Não é nossa intenção repetir essas análises e críticas, mas focalizar alguns dados extraídos de estudos integrativos bastante recentes, que nos permitem um olhar crítico sobre os avanços, problemas e perspectivas da pesquisa educacional no momento atual.

## ***O crescimento da Pesquisa Educacional - rumo à maturidade?***

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

Os **temas** se ampliam e se diversificam. Se nas décadas de 60-70 os estudos priorizavam as variáveis de contexto e seu impacto no desempenho dos sujeitos, nos anos 80 são substituídos pelas investigações de processos. Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, a disciplina e a avaliação. O exame de questões gerais, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico.

Os **enfoques** também se ampliam e diversificam. Como afirma Gatti (2001), a propagação da metodologia de pesquisa-ação e da teoria do conflito no início dos anos 80, ao lado de um certo descrédito de que as soluções técnicas iriam resolver os problemas da educação brasileira, fazem mudar o perfil da pesquisa educacional, abrindo espaço a abordagens críticas. Recorre-se não mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas à antropologia, à história, à lingüística, à filosofia. Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

Se os temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nos anos 80-90, **as abordagens metodológicas** também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, entre os quais estão os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida.

As duas últimas décadas também assistiram a uma mudança no **contexto de produção** dos trabalhos de pesquisa. Embora a grande maioria dos estudos continue sendo produzida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, as temáticas privilegiadas e as formas de desenvolvimentos desses estu-

dos vêm sofrendo mudanças. Se nas décadas de 60-70 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80-90 o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituíram as principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que o pesquisador desenvolve a pesquisa em colaboração com os participantes.

As novas modalidades de investigação provocam questionamento sobre a qualidade dos trabalhos desenvolvidos nos anos recentes e sobre as condições de produção do conhecimento científico. Se a pesquisa educacional brasileira ainda não chegou à maturidade, faz-se necessário fomentar um debate, calcado no estado atual da questão para se criar alternativas que a façam crescer e fortalecer para atingir a maioria com o vigor e o respeito devidos.

### ***Questões Referentes à Qualidade da Pesquisa em Educação***

Já existem muitas avaliações sistemáticas da pesquisa educacional no país, que se referem a trabalhos de pós-graduandos ou dos docentes e que apontam problemas tanto no processo de produção das pesquisas quanto nos produtos (entre outros, podemos citar: Cunha, 1979, 1991; Gatti, 1983, 2001; Gouveia, 1971, 1976; Mello, 1983; Warde, 1990, 1993). Segundo Alves-Mazzotti (2001, p. 40), os aspectos destacados nessas avaliações quanto ao processo são: falta de apoio das universidades e agências de fomento para o desenvolvimento de pesquisas, quase ausência de grupos de pesquisa com produção consistente e contínua para a constituição de um corpo de conhecimentos sólidos e integrados que confirmem perfil próprio aos diferentes programas de pós-graduação, além da falta de condições aos docentes para dedicar-se aos trabalhos de pesquisa nas universidades. Quanto às críticas apontadas nas análises das pesquisas educacionais, sejam elas dos docentes ou dos pós-graduandos, Alves-Mazzotti (2001, p. 40) destacou as seguintes: pulverização e irrelevância das temáticas; pobreza teórico-metodológica na abordagem dos problemas; preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; divulgação restrita dos resultados; e pouco impacto nas práticas.

Com o grande crescimento dos programas de pós-graduação nos últimos anos, com a redução dos prazos para o mestrado e com a pressão das agências de fomento para o aumento das publicações, esse quadro teria se alterado? Para responder a essas questões, recorreremos a três diferentes balanços de pesquisas, concluídos em 2004 e 2005, que embora focalizem objetos específicos – o professor pesquisador, a escola pública e a formação de pro-

fessores – fornecem muitos elementos para uma visão da produção científica brasileira na área de educação.

Um desses trabalhos é a tese de doutorado de Silvana Ventorim (2005), defendida na UFMG, que tem como objeto de estudo “a formação do professor pesquisador” na produção científica dos ENDIPES (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Silvana analisou 77 trabalhos apresentados nesse evento, no período de 1994 a 2000, que tinham como temática o professor pesquisador.

Ventorim (2005) constatou que a grande parte dos textos (71%) tinha um único autor, o que corresponde, de certa maneira, a uma cultura instalada na área. A maioria dos autores dos textos estava vinculada ao ensino superior público (84%), o que mostra que a produção de conhecimento científico na área de educação está concentrada nas Instituições Públicas. As instituições de ensino superior estaduais apresentaram o maior número de trabalhos (49%), seguidas das instituições federais (35%) e privadas (16%). A Região Sudeste concentra a maioria (61,7%) dos trabalhos sobre o professor pesquisador, seguida da Região Sul (30,97%), da Região Nordeste e Centro Oeste (2,94%), e Região Norte (1,96%).

Ventorim (2005, p. 186-187) verificou que a quase totalidade dos trabalhos examinados indicou as suas referências teóricas. Segundo a pesquisadora, no corpus dos 77 trabalhos foram feitas 279 citações de autores diferentes, que possivelmente indicam a direção teórica do estudo. Da área de formação de professores, os autores estrangeiros mais citados foram: Zeichner (17 indicações), Nóvoa (14), Schon (14), Perrenoud (10), Elliot (10), Kincheloe (5), Kemmis (5), Popkewitz (4), Giroux (4), Pérez Gómez (4), Stenhouse (3). Dos autores brasileiros, os mais citados foram: André (18), Lüdke (11), Demo (11), Geraldi (10), Freire (8), Marin (7), Pimenta (7), Candau (5), Gatti (5), Fazenda (5), Dias da Silva (5), Cunha (5), Salles Oliveira (4), Giovanni (4), Martins (3) e Kramer (3).

Quanto à orientação teórica, a autora concluiu que há baixa recorrência de indicação dos autores da área de Ciências Humanas e Sociais. Ela afirma: “Na verdade, pode-se dizer que a produção acadêmica dos ENDIPES pouco indica suas bases teóricas advindas das denominadas “ciências mães”. Mesmo assim, a autora refere-se a uma tendência “de organização dos trabalhos a partir dos estudos do materialismo histórico-dialético, da teoria crítica e dos estudos pós-modernos” (p. 187). Ela conclui que “Na configuração teórica, foram percebidas evidências do diálogo entre diferentes áreas, como História, Biologia, Linguística, Filosofia e Sociologia. Além disso, pôde-se ver o investimento de muitos autores em traduzirem-se para seus contextos específicos. No caso do diálogo com autores da educação e da formação do professor pesquisador, percebeu-se uma vinculação excessiva com os autores es-

trangeiros, o que demonstrou ora uma certa dependência “acrítica”, ora um cuidado metodológico em contextualizar a produção sobre o assunto como também uma apropriação “mais consciente” (p. 187-188).

Quanto à abordagem metodológica, Ventrone (2005, p. 177) verificou que 76% dos trabalhos não indicaram a abordagem metodológica, fato que, segundo ela, merece atenção, pois “parecem que se desautorizam da condição de pesquisa quando não assumem explicitamente a opção metodológica seguida, especialmente por serem trabalhos que tratam do tema pesquisa”. Dos 24% que indicaram a abordagem metodológica, 70% são pesquisa-ação, 10% pesquisa participante, 10% etnográfica, 10% estudo bibliográfico.

Quanto ao locus da coleta de dados, a maioria dos trabalhos se volta para a prática escolar do ensino básico.

Outra tese de doutorado que faz um balanço das pesquisas na área de educação é a de Meirise Carvalho (2004), defendida na UFRJ. Dessa tese selecionei os dados da análise de 162 projetos e relatórios de pesquisa apoiados pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), no período de 1985 a 2003, tendo como objeto de estudo a escola pública de ensino fundamental.

O primeiro resultado interessante dessa análise é a distribuição regional dos pesquisadores: 66,5% da Região Sudeste, 19% do Sul, 12% do Nordeste do país, e 2,5% do Centro Oeste, o que mostra, segundo a autora, a “desigualdade acadêmica brasileira”. Tem-se que considerar, no entanto, que na Região Sudeste estão 42% da população brasileira!

Outro resultado importante é a constatação da excessiva fragmentação temática dos trabalhos de pesquisa, que se distribuem em oito grandes temas: aluno (8), professor (34), concepções e práticas (39), fracasso escolar (8), história do ensino fundamental (28), políticas públicas (26), educação e comunicação (13) e educação de jovens e adultos (5), os quais, por sua vez, se desdobram em 22 subtemas.

No mapeamento dos marcos teóricos das pesquisas, a autora constata que há uma imensa dispersão teórica nos textos examinados. Destaca que apenas 20% das citações são de autores brasileiros e que de cada 5 referência teórica citada, 4 são de autores estrangeiros. Os autores mais citados são: Nóvoa (27), Bourdieu (21), Chartier (17), Lüdke (16), Benjamin (16), Schon (13), Perrenoud (12), Bakhtin (12), Vygotski (11), Giroux (11), Gatti (11), Zeichner (9), Foucault (9), Certeau (8), Prigogine (8), Morin (7), Forquin (7), Paulo Freire (7), Arroyo (7), Rockwell e Ezpeleta (6), Piaget (6), Castoriadis (5), Pato (5), Hall (5), Dias da Silva (5), Teberosky (4) e Candau (4).

Segundo Carvalho (2004, p. 104), “observa-se no material empírico recebido do CNPq uma ‘virada teórica’ importante: uma secundarização da **matriz psicológica** – que há muitos anos influencia fortemente as pesquisas sobre escola – e uma ênfase maior na **matriz sociológica e sócio-histórica** no modo de pensar a educação fundamental no Brasil”.

Quando a autora se debruça sobre as tendências metodológicas dos trabalhos científicos, verifica que 26,5% utilizam pesquisa documental-bibliográfica, 13,6% quantitativa-qualitativa, 11,7% pesquisa-ação, 11% etnografia, 10,4% história de vida e história oral, 7,4% qualitativa, 5% quantitativa, 3,7% relato de experiência, 3% estudo de caso, 2,4% pesquisa participante, 2,4% estudos culturais, 2% experimental- interacionista e 1 estudo analisa representações sociais. A autora esclareceu, no corpo da tese, que na metodologia documental-bibliográfica estão computadas as pesquisas históricas e comentou que se reunirmos esses trabalhos com as histórias de vida teremos um número significativo de pesquisas históricas sobre a escola.

A autora também analisou os instrumentos de coleta de dados das pesquisas e constatou que: 19% usaram documentos, 17,5% entrevista, 13,6% observação, 9,2% questionário, 8% testes, *survey* ou modelo estatístico, 8% diário reflexivo ou de campo, 8% encontros, reuniões, cursos, grupos focais, 5,6% relato autobiográfico, 5,3% vídeos, 3,3% jornais e revistas, e 2,3% fotografia.

Quanto às amostras, a autora concluiu que a variabilidade é extrema, variam de 1 professor ou uma escola até toda a rede pública de um município, ou seja, mais de mil professores. Também houve casos de amostras cobrindo todo um estado com mais de 50 mil professores.

Finalmente, a autora analisou os resultados dos trabalhos de pesquisa, para o que consultou 154 projetos, 152 relatórios e 28 artigos dos pesquisadores, num total de 334 documentos e concluiu que “o conhecimento produzido é escasso” (p. 121). Apenas 1/3 das 162 pesquisas mencionam resultados que representaram um avanço no conhecimento sobre a escola pública fundamental brasileira. A autora discute algumas razões que poderiam explicar tais resultados, como, por exemplo, a complexidade do objeto – a escola pública fundamental – e as limitações inerentes à produção de conhecimentos: financeiras, materiais, institucionais.

Se Ventorim (2005) tivesse se detido na procedência dos autores dos trabalhos dos ENDIPES, provavelmente encontraria docentes e discentes, porque é uma reunião científica que conta com um número muito grande de participantes. Já nas pesquisas analisadas por Carvalho (2004), os autores são docentes-doutores, uma vez que é critério básico para solicitação de auxílio ou bolsa de produtividade ao CNPq o título de doutor.

Para complementar esses dados, buscou-se uma fonte que abrangesse exclusivamente a produção discente: as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país. Selecionou-se, para isso, um estudo realizado por André (2004) e sua equipe, que compara dados das dissertações e teses defendidas em 1992 e 2002, visando acompanhar as mudanças havidas nessa década.

Uma conclusão geral desse estudo é o grande crescimento no número de programas de pós-graduação da área de educação no Brasil: eram 29 em 1992 e em 2002 já havia 64 programas. Um crescimento de 110%! O número de teses e dissertações defendidas também cresceu muito nessa década: em 1992 foram defendidos 624 trabalhos e em 2002, 1986. O interesse dos pós-graduandos pela temática da formação docente também aumentou bastante. Na década de 90 a porcentagem de trabalhos que investigava essa temática ficou em torno de 6%, mas em 2002 encontra-se um percentual de 25%. É muito provável que esse crescente interesse esteja ligado às políticas governamentais que têm atribuído à formação docente um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação escolar e aos organismos externos de financiamento da educação que têm enfatizado sobremaneira o peso da formação de professores no sucesso ou fracasso escolar.

Outro resultado importante do estudo foi a mudança nos conteúdos das pesquisas sobre formação docente. Se em 1992 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e profissionalização docente, em 2002 esse quadro se altera substantivamente. Apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6 investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada. A mudança foi, sobretudo, de foco: os cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional.

Quanto à abordagem metodológica utilizada nas pesquisas dos pós-graduandos, observou-se também uma grande mudança dos anos 90 para os anos 2000. Se em 1992, 28,6% dos trabalhos analisavam um caso, em 2002 esse percentual cai para 11,5%. No entanto, a análise de depoimentos, que em 1992 compreendia 8,6% dos trabalhos, em 2002 sobe para 22,9%. Os percentuais dos outros tipos de pesquisa não se alteraram substantivamente, a não ser as histórias de vida que passaram de 2,8% para 5%. Pôde-se observar que surgiram novos tipos de pesquisa em 2002, como a pesquisa colaborativa e a análise da prática discursiva. Outro fato importante foi a queda no percentual de trabalhos que não mencionava a abordagem metodológica. Em 199, 25,7% dos trabalhos não indicavam a abordagem metodológica utilizada. Já em 2002 apenas 11% dos trabalhos deixaram de fazê-lo, o que mostra maior cuidado na elaboração do resumo e provavelmente preocupação com o rigor.

Outros dados interessantes puderam ser observados na análise das técnicas de coleta de dados. Tanto em 1992 quanto em 2002, o documento foi uma das técnicas mais utilizadas (20%) nas pesquisas dos pós-graduandos. Já a entrevista teve um crescimento muito grande: em 1992 foi citada por apenas 5% dos trabalhos, mas em 2002 surge em 27,7%, o que é bastante coerente

com o crescimento das pesquisas do tipo “análise de depoimento”. Um fato muito sugestivo ainda foi o reaparecimento do questionário como técnica de coleta. Em 1992 nenhum estudo indicou o uso dessa técnica, já em 2002, 10,7% dos trabalhos o fizeram, o que mostra que está se dissipando um certo preconceito pelos dados quantitativos.

Outro fato bastante positivo foi a diminuição do percentual de trabalhos que deixava de mencionar a técnica de coleta de dados utilizada. Em 1992, 46% dos trabalhos não indicavam a técnica de coleta de dados, mas em 2002 esse percentual cai para 15,3%, o que parece indicar que os pesquisadores estão mais atentos às questões metodológicas. Interessante também foi verificar que em 2002 muitos pesquisadores passaram a combinar técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista e a análise documental, a entrevista e o questionário, entrevista, questionário e documento, indicando que uma única fonte de dados não dá conta da análise das complexas problemáticas educacionais.

No ano de 2002 surgem novas técnicas de coleta como o grupo focal, o vídeo, a entrevista coletiva, o grupo de discussão, o diário reflexivo, o que pode ser positivo, de um lado, mas um tanto preocupante, de outro. Será que os trabalhos que utilizam essas novas formas de coleta estão tomando os cuidados metodológicos necessários que todo trabalho científico requer? Ou serão apenas fruto do modismo?

Alguns problemas identificados nas pesquisas de 2002 foram: uma certa fragilidade nos fundamentos teóricos; há muita citação de autores, em geral estrangeiros, sem que fique evidente um eixo condutor do trabalho ou o conhecimento produzido pela pesquisa. Também se notou uma fragilidade metodológica nos trabalhos: falta de clareza quanto ao objeto de estudo - formação de professores; quanto aos fundamentos da abordagem qualitativa e quanto às metodologias de pesquisa, de modo geral.

Os dados desses trabalhos avaliativos da pesquisa educacional no país coincidem em vários aspectos: revelam a concentração da produção científica da área de educação na Região Sudeste, mostram uma certa dispersão temática nos trabalhos, dependência excessiva de autores estrangeiros e fragilidade metodológica. São aspectos evidentes tanto nos trabalhos dos pós-graduandos quanto nos dos pesquisadores-doutores. É necessário que se assumam coletivamente o enfrentamento dessas questões para que possamos atingir a fase de maturidade da pesquisa com o reconhecimento e respeito que lhe são devidos.

Não podemos esquecer, no entanto, que muitos desses problemas decorrem das condições em que se produz conhecimento científico no Brasil. Se considerarmos a situação dos programas de pós-graduação, onde se produz a maior parte das pesquisas, verificamos que houve um agravamento da

situação nos últimos anos. O número de alunos de pós-graduação cresceu muito, o prazo para titulação foi reduzido, mas os recursos humanos, materiais e financeiros não acompanharam esse crescimento. Com as aposentarias de muitos docentes e a reposição apenas parcial desses quadros, houve sobrecarga dos que permaneceram, seja com aulas, seja com comissões, trabalho administrativo, seja com orientação, o que certamente comprometeu a qualidade dos trabalhos. O apoio financeiro para a pesquisa dos docentes diminuiu nesses últimos anos, ficando praticamente restrito ao CNPq e em alguns estados às Fundações de Pesquisa. A competição aumentou porque são muitos os doutores e a disponibilidade de recursos pequena.

Se considerarmos as condições dos pós-graduandos, observamos que o quadro também não é animador. As bolsas de estudo não são suficientes para todos. Muitos precisam manter seu trabalho enquanto cursam a pós-graduação, seja para garantir seu emprego, seja para a própria manutenção. Como desenvolver um bom trabalho de pesquisa com pouca disponibilidade de tempo e com um orientador sobrecarregado?

Lutar pela melhoria da qualidade das pesquisas e das condições de produção do conhecimento é uma tarefa urgente das universidades, dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores da área de educação.

## **Referências**

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.39-50, 2001.
- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre Formação de professores no Brasil-1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro,RJ: DP&A, 2000. p. 83-99.
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.
- CARVALHO, M. S. **A pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes das Universidades brasileiras**. Tese (Doutorado) - UFRJ, 2004.
- CUNHA, L.A.C. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília, MEC/CAPES, 1979. p. 3-15.
- CUNHA, L.A.C. Pós-graduação: ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 63-80, maio, 1991.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, n. 44, p. 3-17, 1983.

GATTI, B. A. reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 108-116, 2001.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no país. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 65-81, 2001.

GOUVEIA, A. J. Pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, p. 1-48, 1971.

GOUVEIA, A. J. Pesquisa em educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, n.19, p. 75-79, 1976.

MELLO, G.N. Pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 46, p. 67-72, 1983.

VENTORIM, S. **A Formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros de Didática e Prática de Ensino**: 1994-2000. Tese (Doutorado) - UFMG, 2005.

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

WARDE, M. **A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991)**: avaliação e perspectivas na área de educação. Porto Alegre: ANPED: CNPq, 1993.

Recebido: 03 de abril de 2006

Aceito: 28 de julho de 2006