

Relações Entre Opções Metodológicas e Definições de Objetivos na Produção Acadêmica do Centro-Oeste/Brasil¹

Relations Between Methodological Options of Objectives and Definitions in the Production of Academic Midwest /Brasil

Solange Martins Oliveira Magalhães

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG, Professora do curso de Pedagogia, vinculada ao Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. Desenvolve pesquisas sobre professores. Pesquisadora da Redecentro. Membro do Observatório Internacional da Profissão Docente – OBIPD. E-mail: solufg@hotmail.com

Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza

Doutora em Psicologia pela Université Paul Valéry (França). Professora do curso de Pedagogia, vinculada ao Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. Desenvolve pesquisas sobre professores. Pesquisadora da Redecentro Membro do Observatório Internacional da Profissão Docente – OBIPD. E-mail: Ruthcatarina@gmail.com

A questão do rigor e da relevância da produção educacional tem provocado debates e diálogos nos últimos anos. Isso se liga as notáveis transformações que vivenciou o campo nas últimas décadas do século XX, quando se ampliou a preocupação científica com as demandas da área da educação.

Do ponto de vista metodológico, o período também foi de crescimento de “alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas” (GATTI, 2001, p.68), o que impulsionou, em meados da década de 1990, o investimento na solidez das bases epistemológicas dos pesquisadores para que reorganizassem a composição de suas pesquisas.

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

Conforme as autoras Souza e Magalhães (2012), em análise da produção acadêmica do Centro-Oeste, os problemas de base na construção dos estudos estão, em geral, relacionados ao domínio das teorias e do método de investigação. As dificuldades giram em torno da construção de categorias teóricas consistentes, conforme também especificaram Kuenzer e Moraes (2005).

Souza e Magalhães (2012) advertem sobre a dispersão teórica e metodológica que tem conduzido a pesquisa a um sincretismo teórico, o que faz com que essas se afastem da compreensão sócio-histórica e, portanto, do objetivo de emancipação e transformação social.

Por certo, essas questões configuram um desafio. O estado do conhecimento sobre os problemas relacionados às pesquisas da área têm dado visibilidade às tensões específicas desse fazer e aos rumos de sua melhoria (GOUVEIA, 1971, 1976; CUNHA, 1979; MELLO, 1982; 1983; 1985; GATTI, 1983, 1992, 2001, 2002; ANDRÉ, 2007, 2011; MAGALHÃES; SOUZA, 2011; 2012).

A Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste busca, por meio de uma meta análise, compreender os múltiplos aspectos que envolvem a pesquisa acadêmica sobre a temática - professores da Região, com o objetivo de criar o Centro de referência de estudos sobre professores.

A construção teórico-metodológica da pesquisa em rede

Para contextualizar o trabalho da Redecentro é necessário entender que a mesma se constituiu a partir da pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: pesquisa interinstitucional da Região Centro-Oeste” que está sendo desenvolvida há oito anos, envolvendo sete instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE); e Universidade Federal do Tocantins (UFT); também se associou ao Observatório Internacional da Profissão Docente - OBIPD, da Universidade de Barcelona, configurando o desenvolvimento do trabalho em âmbito local, nacional e internacional.

De caráter cooperativo e formativo, a Rede agrega pesquisadores atuantes em várias disciplinas no contexto acadêmico; desenvolve um processo de

trabalho de natureza interinstitucional e interdisciplinar. Seus aportes teórico-metodológicos, ao privilegiar o estudo da temática professores(as), contribuem para a reflexão crítica da pesquisa na área, favorecerem a compreensão e a superação dos problemas apresentados.

A metodologia de trabalho da Rede é marcada pelo trabalho coletivo e para tanto tem se articulado através de seminários, grupos de estudos, reuniões técnicas, contatos online, palestras presenciais e virtuais, participação em orientações coletivas, e em bancas de pós-graduação. Essa dinâmica fortalece uma relação dialética e dialógica entre os participantes, possibilita o crescimento mútuo e, sobretudo tem embasado o desenvolvimento de uma didática de formação de pesquisadores, de pesquisadores-formadores, e de professores que orientam pesquisas educacionais.

No que versa a meta análise, a Redecentro tem mantido um trabalho sistemático que envolve identificar, catalogar, ler na íntegra os trabalhos, destacando as seguintes categorias de análise: temas desenvolvidos, tipo de pesquisa, ideário pedagógico, problemas, objetivos, referenciais teóricos utilizados, conclusões, resultados, e a questão do método. Essas categorias compõem o instrumento para sistematização dos dados, utilizado por todos os pesquisadores, denominado ficha de análise.

Apresenta-se o processo de construção e utilização do instrumento exemplificando com a questão referente ao método, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Questão referente ao método/Produção acadêmica sobre professores(as).

QUESTÃO SOBRE O MÉTODO	SIM	NÃO	OBS.
1. Está claramente explicitado			
2. Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado.			
3. Não pode ser identificado.			

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste/Brasil.

Quando iniciou seu trabalho o grupo utilizou um instrumento para coleta dos dados que priorizava a identificação dos aspectos da produção, essa ficha perguntava se o método estava ou não claramente explicitado no trabalho e, caso não estivesse, se poderia ser identificado. O método só era julgado como não identificado se, além de não ter sido declarado, o leitor da disserta-

ção não conseguisse encontrar indicadores que ligassem o estudo a qualquer abordagem metódica, referenciada no instrumento. Para esses casos era solicitado o parecer de um segundo leitor o que às vezes desencadeava intensos debates entre os membros das equipes.

Na primeira fase da pesquisa foram realizadas a leitura, análise e sistematização de 360 dissertações produzidas sobre tema professores nos programas estudados, período 1999-2005². Nesta fase identificou-se um número elevado de trabalhos onde não havia sido possível a identificação do método. O grupo questionou se isso era devido a uma fragilidade teórica dos autores dos trabalhos, dos seus orientadores dessas pesquisas, ou das próprias limitações dos pesquisadores. Essas foram as inquietações que promoveram uma nova fase da pesquisa. O grupo sentiu a necessidade de enraizar seus estudos e de construir um novo instrumento que permitisse mais consistência às análises.

Foi selecionada extensa bibliografia para estudo e a partir daí cada grupo apresentou propostas para a construção de indicadores para as diferentes categorias do instrumento. Promoveu-se debates ao longo de vários encontros que possibilitaram a construção da ficha de aprofundamento 1.

A segunda versão do instrumento tratou a questão do método diferentemente, além da identificação que havia na primeira ficha, buscou-se evidenciar tipos de métodos que explicitaram diferentes compreensões da relação sujeito/objeto, entendendo que essas correspondiam a maneiras de se abordar e compreender o processo de construção do conhecimento. O grupo optou por estabelecer indicadores de análise que traduziam a composição de cada um desses tipos de métodos. Estabelecer esses indicadores significou explicitar o entendimento que o grupo construiu de cada uma das perspectivas metódicas, seus paradigmas científicos, concepções de mundo, sociedade, sujeito e educação.

Essa sistemática de reflexão sobre o método e sua influência na investigação dos objetos de estudo possibilitou o entendimento de três perspectivas epistemológicas: a dialética, a fenomenológica e a positivista, como as mais recorrentes no campo da pesquisa educacional. Foram essas que passaram a compor a ficha de aprofundamento 1, na categoria de análise método, em concordância com vários autores (LIMOEIRO, 1976, 1978; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; SOUZA e MAGALHÃES, 2011).

² Antes do período de 1999, há pesquisas que analisaram a produção (ANDRÉ, 2007; BRZEZINSKI, 2002).

No caso do materialismo histórico dialético (MHD), objeto de estudo deste artigo, foram definidos os seguintes indicadores de análise: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado; evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e a denominada-práxis; g) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; h) referencial teórico utilizado.

Esses indicadores auxiliaram no aprofundamento das análises sobre o método, dando-se início a Segunda fase da pesquisa que abarcou um total de 20% dos trabalhos de cada instituição da Rede, totalizando 66³ trabalhos, selecionados tendo em vista os seguintes critérios: pertencerem a diferentes linhas de pesquisas, terem sido orientadas por diferentes professores e defendidas em anos diferentes. Os resultados desta análise foram publicados em 2011, identificaram-se várias fragilidades na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil relacionados à utilização do método, percebia-se que havia mudanças a fazer, tanto no rigor quanto na relevância dos estudos. (SOUZA e MAGALHÃES, 2011).

A partir do diálogo interno e com a sequência dos estudos, o grupo percebeu que era necessário aprofundar ainda mais as análises e interpretações. Desencadeou-se, então, a atual fase da pesquisa, na qual o método é assumido como centralidade da investigação. Isso quer dizer que houve evolução do entendimento construído nos trabalhos dos pesquisadores da Rede, o que exigiu dar ênfase ao método como eixo norteador da crítica do conhecimento que ela própria produzia.

Assim pensando, o grupo reviu novamente o instrumento de coleta de dados, reformulando-o de forma a explicitar novos indicadores, mas agora ancorados em cada tipo de método. Como a base epistemológica do estudo é a materialista histórico-dialética, percebeu-se que esse foi um movimento adequado, pois exigiu rever os princípios que retroalimentavam a metodologia desenvolvida pela Rede, aspecto esperado nesta lógica metódica.

³ Não foi possível manter 72 trabalhos, pois seis deles não atenderam os critérios estabelecidos. Assim, a amostra ficou com 66 trabalhos.

Para exemplificar a mudança no instrumento, na ficha de aprofundamento 1, considerava-se nove concepções de educação e de professor, com seus indicadores: tradicional, escolanovista, tecnicista, crítico-reprodutivista, racionalidade técnica, crítica e pós-crítica, conforme exemplo abaixo.

Quadro 1 – Trecho do instrumento de análise sobre as concepções de educação.

CATEGORIAS	Posicionamento do autor:	OBS
		<input type="checkbox"/> está claramente explicitada. Qual? _____ <input type="checkbox"/> não está claramente explicitada, mas pode ser identificada: _____ <input type="checkbox"/> não pode ser identificado <input type="checkbox"/> outra resposta
	INDICADORES	OBS
EDUCAÇÃO TRADICIONAL	1. A memória é entendida como base da inteligência e a aprendizagem é alicerçada na repetição. ()	
	2. O poder dos valores e conhecimentos hegemônicos sobrepõe-se aos conflitos. ()	
	3. Os modelos e conteúdos pautam-se em idealizações. ()	
	4. Os métodos primam pelo verbalismo e pelo pensamento lógico formal. ()	
	Referencial referente a concepção de educação utilizada: Autores propostos pela ficha: Dürkheim, Herbart, Comênios.	
	Outros autores:	
EDUCAÇÃO ESCOLANOVISTA	INDICADORES	OBS
	1. A inteligência é instrumento de resolução de problemas. ()	
	2. Os processos ativos são privilegiados para o aluno aprender fazendo. ()	
	3. A dimensão psicológica é enfatizada no processo de aprendizagem. ()	
	4. O foco do conhecimento escolar pauta-se no método científico. ()	
	Referencial referente a concepção de educação utilizada: Autores propostos pela ficha: Dewey, Rousseau, Pestalozzi, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Montessori.	OBS
	Outros autores:	

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

Destacando a base metódica do trabalho, as concepções foram reorientadas realizando importantes modificações. Os indicadores das concepções de educação e professor foram reestruturados enfatizando o ideário pedagógico de acordo com cada corrente metódica.

Nesta lógica processual especificou-se não apenas a concepção de educação, mas também a de escola, professor, e processo ensino-aprendizagem, e seus referenciais, como constituidores do ideário pedagógico. No exemplo abaixo apresenta-se os novos indicadores de análise do ideário pedagógico, no caso específico do MHD:

Quadro 2 – Trecho do instrumento de análise referente ao ideário pedagógico conforme MHD

<p>CATEGORIA IDEÁRIO PEDAGÓGICO</p>	<p>Posicionamento do autor: <input type="checkbox"/> está claramente explicitado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> não está claramente explicitado, mas pode ser identificado: <input type="checkbox"/> não pode ser identificado <input type="checkbox"/> outra resposta</p>	<p>OBS.</p>
<p>PERSPECTIVA MATERIALISTA-HISTÓRICO DIALÉTICA</p>	<p style="text-align: center;">INDICADORES</p> <p>A educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade. ()</p> <p>A escola é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador. ()</p> <p>O professor é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. ()</p> <p>O processo de ensino-aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade. ()</p> <p>Referencial utilizado/Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky; Leontiev; Luria; Wallon; Freire.</p> <p>Outros autores: Saviani; Frigotto; González Rey; Angel Pino; Luis Carlos de Freitas; Newton Duarte; Maria Tereza Assunção de Freitas; Libâneo e outros.</p>	<p>OBS.</p>

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

Ainda foram incluídos na ficha de aprofundamento 2, novas categorias de análise como: o problema, os objetivos (principal e específicos), as questões levantadas pelos estudos, a abordagem do trabalho, os resultados, e a conclusão. Buscava-se saber se o autor articulava os dados aos fundamentos teóricos, se estava apoiado em referenciais adequados para apresentar/discutir seus resultados, e, por último, se havia articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais.

Com as mudanças acordadas sobre essa reestruturação, iniciou-se a Terceira fase da pesquisa, buscava-se construir resultados mais articulados e guiados pelas diretrizes do método assumido (MHD), condição sine qua non para avançar na construção e na consolidação de novas formas de produzir conhecimento.

Articulações teórico-metodológicas na produção Acadêmica do Centro-Oeste/Brasil: alguns resultados sobre método e a construção dos objetivos

Nessa fase da pesquisa - terceira, foram selecionados e analisados 132 trabalhos relativos à produção 2006-2007, das instituições da Rede. Desse total, 75 ou (55%) adotaram o materialismo histórico dialético (MHD) como método de pesquisa; e desses 75, foi declarado em 95%, que a abordagem assumida era a qualitativa, conforme artigo publicado (SOUZA e MAGALHÃES, 2012).

Referindo-se à análise do método, um aspecto que merece destaque diz respeito à fragilidade teórico-metodológica dos pesquisadores, essa versa sobre a distinção formal que Marx e Engels (1989) fazem do método de pesquisa e método de exposição. A título de esclarecimento, na definição proposta pelos autores, o método de pesquisa trata da apropriação em pormenor da realidade estudada; é a partir dele que se define a análise que evidenciará as relações internas de cada elemento em si, as leis particulares que regem o início, o desenvolvimento e o término de cada fenômeno (MARX e ENGELS, 1989). Já o método de exposição ou reconstituição trata da síntese do objeto ou fenômeno estudado, se constitui no desdobramento das antíteses; é na exposição que o pesquisador esclarece o objeto gradativamente conforme suas peculiaridades.

Se os pesquisadores não conseguem fazer coerentemente a distinção proposta por Marx e Engels (1989), distanciam-se do exigido pela lógica dialética em sua essencialidade, que demanda elucidar os condicionantes do objeto de estudo. O que se observa é que os pesquisadores limitam-se a simples exposição de seus objetos de estudo, o que compromete a análise e a construção do concreto pensado (MARX e ENGELS, 1989).

Outro aspecto importante refere-se a construção dos objetivos propostos nas pesquisas do Centro-Oeste, mas para tanto se fez necessário empreender uma busca na literatura sobre o tema. Destaca-se o estudo de Larocca, Rosso e Souza (2005) que empreenderam o exame de vinte e oito obras de Metodologia da Pesquisa, correlacionando o que era descrito na categoria - objetivos. Os autores chegaram a conclusão de que os manuais que orientaram (e ainda orientam) as pesquisas, revelam pouco acerca dos objetivos. A maioria é superficial ao tratar do assunto, revelando pouco interesse na descrição e importância dos mesmos.

Esses autores identificaram sérias dificuldades ante a pretensão de encontrar referências sobre a construção dos objetivos de pesquisa. Partiu-se da análise elaborada por eles, articulando-a aos dados da Rede. Buscou-se compreender como os autores dos trabalhos analisados, que se pautaram no método MHD, elaboraram os objetivos dos estudos.

A tipificação dos objetivos de pesquisa neste estudo pautou-se, portanto, no estabelecido por Larocca, Rosso e Souza (2005, p.125), quais sejam: objetivos generalistas, objetivos meios e exploratórios, propositivos, descritivos, avaliativos e compreensivos. Os objetivos generalistas são aqueles em que não é possível estabelecer uma limitação mais ou menos precisa, valem para um elenco enorme de situações, e em muitos casos apresentam uma redação confusa, como exemplo abaixo, Instituição 5 – Ficha 105.

[...] O objetivo desse estudo foi obter testemunhos, dando voz a esses professores (as) e, por meio deles, a vida e o pensamento de sujeitos cujo ofício de formar seus contemporâneos tem implicação nos processos de subjetivação também das crianças como um todo, e mais especificamente das crianças negras em formação. Estabelecendo assim uma relação entre a história de vida dos professores e o processo de construção identitária negra, que também é profundamente marcada pela ausência do negro na escola, isto é, do conteúdo intelectual que ela repassa e que está ligado ao lugar que o negro e a discussão sobre a diversidade étnica ocupam na sociedade. Uma ausência contra a qual se posiciona o aporte teórico dessa pesquisa [...] (Instituição 5 – Ficha 105).

Esses tipos de objetivos são vagos, abrangentes e apresentam ausência de delimitação. São de difícil apreensão, podem ser identificados através da utilização de verbos como: refletir sobre práticas; compreender práticas, des-

pertar, esclarecer práticas, discutir as concepções de, etc. Vejamos mais alguns exemplos na produção do Centro-Oeste:

[...] Conhecer em âmbito local as orientações decorrentes do movimento global, com reflexo nas políticas públicas que se tornaram reféns da economia e de organismos externos ao nosso país [...] (Instituição 5 – Ficha 106).

[...] Analisar como tem se desenvolvido o fazer pedagógico no nível primário na visão de professores que fizeram e dos que não fizeram o curso de docência no Timor-Leste [...] (Instituição 6 – Ficha 112).

[...] A sistematização desenvolvida no presente estudo buscou refletir a respeito dessas questões, consideradas numa abordagem da qualidade da educação infantil que vai além da busca de seus indicadores [...] (Instituição 6 – Ficha 122).

[...] A presente pesquisa teve por objetivo estudar a formação docente, tal como proposta no Curso Normal Superior [...] (Instituição 2 – Ficha 20).

Objetivos meios ou exploratórios referem-se a uma etapa que antecede a pesquisa propriamente dita, com eles é possível tecer considerações sobre determinado tema. Com esses objetivos aproxima-se do fenômeno estudado pelo levantamento de informações, isso pode ajudar o pesquisador a encaminhar ações mais precisas na pesquisa. É importante considerar que o objetivo exploratório não expressa um resultado de pesquisa propriamente dito, mas representa uma condição para o planejamento da pesquisa.

Em Larocca, Rosso e Souza (2005, p.126) tem-se que:

Essa modalidade, inclusive, é mais aceitável na iniciação científica ou no nível lato sensu, em que o iniciante desenvolve os primeiros passos da experiência investigativa, aprendendo a reconhecer problemas em uma totalidade. No nível stricto sensu, a perspectiva de formar pesquisadores exige que se aprofundem as intenções, indo além da simples apreensão-distinção-compreensão de realidades abordadas e teorizações disponíveis.

Esse tipo de objetivo representa estratégias inerentes à metodologia da pesquisa, pois se situa no campo procedimental e não no campo da problematização. São objetivos que se ligam à construção do arcabouço teórico da pesquisa, de levantamentos teóricos e históricos de um dado tema. Muitas vezes, esse objetivo é entendido como “revisão de literatura” ou levantamento do estado de conhecimento (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005, p.127).

Neste tipo de objetivos utiliza-se dos verbos: fazer um estudo, levantar práticas, realizar o levantamento teórico e histórico, discutir o desenvolvimento das trajetórias profissionais, etc.; mas observe-se que não dão respostas para as problematizações postas pela pesquisa, visa apenas sustentá-la. Retiramos dos trabalhos analisados os exemplos a seguir:

[...] Conhecer em âmbito local as orientações decorrentes do movimento global, com reflexo nas políticas públicas que se tornaram reféns da economia e de organismos externos ao nosso país [...] (Instituição 5 – Ficha 106).

[...] tomamos como objetivos do presente trabalho: apreender, através de aprofundamento teórico-metodológico, os mecanismos que sustentam ou não as práticas de formação de professores no espaço escolar [...] (Instituição 2 – Ficha 25).

[...] O objetivo geral deste estudo consistiu em levantar as concepções de professores dos cursos de licenciatura, com relação aos saberes teóricos e práticos por eles desenvolvidos, sob a ótica dos Modelos Organizadores de Pensamento [...] (Instituição 2 – Ficha 18).

Os objetivos propositivos também estão presentes nos trabalhos, mas em número reduzido no período analisado. Esses se preocupam com a apresentação de sugestões e propostas, referem-se à elaboração de ações, planos, alternativas, privilegiando a metodologia da resolução de problemas. Exemplos de expressões tomadas dos trabalhos: contribuir para, buscar ou levantar alternativas, propor, definir, subsidiar, construir um plano ou proposta:

[...] propiciar condições para que a autonomia e a apropriação por parte dos profissionais da escola se dêem no processo de formação continuada; possibilitar a reconceitualização da pesquisa no processo de formação docente [...] (Instituição 2 – Ficha 25).

Os objetivos descritivos aparecem em número mais significativo, veja Tabela 2, em nosso estudo. Esses caracterizam-se pela preocupação predominante de fazer um relato detalhado de ações e procedimentos; ligam-se a exposição de registros, relatos de experiência e narrações. Na construção desses objetivos utiliza-se de verbos que transmitem a ideia de exposição minuciosa de passos, caminhos e achados, mas não comporta discussão ou julgamento do material descrito. É comum a utilização dos verbos: “descrever, relatar, traçar, identificar, evidenciar, conhecer, analisar a forma, investigar de que maneira”, encontrar, pesquisar sobre; verbos que estão sempre ligados a captação de uma intencionalidade descritiva:

[...] temos como objetivo para esta pesquisa: Descrever (...) as dificuldades e os limites da prática pedagógica de professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da rede pública municipal [...] (Instituição 2 – Ficha 15).

[...] o objetivo dessa pesquisa é descobrir e mostrar que desafios precisam ser vencidos para que os educadores vivam a cultura da educação a distância, em Rede, relacionados a novas lógicas de interação e de comunicação e a princípios éticos, estéticos, políticos e sociais que regem uma nova pedagogia [...] (Instituição 2 – Ficha 27).

[...] Os objetivos da presente pesquisa foram os de conhecer quais as características, funções e modos de funcionamento (individuais e coletivos) presentes no grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino [...] (Instituição 3 – Ficha 54).

Os objetivos avaliativos presentes na produção analisada em número reduzido, veja Tabela 2, destacam-se por suas finalidades valorativas presumindo juízos e apreciações; buscam uma melhor compreensão e interpretação das motivações e expectativas dos pesquisadores em relação ao objeto. Pode-se dizer que esses se ligam a ações expressas através dos verbos: analisar repercussões, analisar o alcance, proceder a análises críticas, captar contribuições, avaliar as ações, mapear as práticas pedagógicas, estabelecer relações. Note-se o exemplo:

[...] Neste trabalho buscamos avaliar como o curso de Pedagogia tem contribuído na formação para a docência na educação infantil. Tendo como referência a Pedagogia da Educação Infantil [...] (Instituição 6 – Ficha 122).

Os objetivos compreensivos, que também apareceram em número reduzido na produção considerada, conforme Tabela 2, destinam-se a interpretar uma dada realidade ou problema com intenção de compreender a totalidade que envolve os objetos. Destacam ações destinadas a perceber totalidades de elementos que envolvem os objetos de estudo. Buscam o aprofundamento crítico sobre o objeto analisado, utilizam-se de verbos, como: entender compreender, analisar, refletir, investigar, interpretar, discutir, caracterizar, estes são indicativos de propósitos compreensivos. Por exemplo:

[...] tem o objetivo de compreender o processo de construção e/ou reconstrução dos saberes daqueles profissionais que trabalham com jogos nas aulas de matemática de quinta série à oitava série do ensino fundamental, optamos por entrevistar professores que desenvolvem a prática pedagógica com jogos nas aulas de Matemática [...] (Instituição 3 – Ficha 36).

[...] analisar os saberes fazeres musicais de professoras que atuam na educação infantil [...] (Instituição 3 – Ficha 53).

[...] Esta pesquisa objetiva apreender a política de formação de professores do curso Mude-TO, analisando esse curso a luz do modelo de formação de professores orientado pelo BM para a América Latina [...] (Instituição 5 – Ficha 110).

Na prática acadêmica os objetivos têm sido definidos apenas como constituinte formal de um texto de pesquisa. Reforça-se que não são assumidos como a expressão da maneira como o pesquisador empreende o entendimento do objeto de estudo, e muito menos como expressão da base epistemológica, gnosiológica e ontológica.

A tabela abaixo explicita a natureza dos objetivos identificados no total da produção analisada (132 trabalhos).

Tabela 2 – Classificação de todos os objetivos produzidos na produção acadêmica do Centro-Oeste (2006-2007)

Tipos de objetivos identificados - gerais e específicos	Dissertações e teses
Trabalhos que não explicitaram objetivos	5
Generalistas	119
Explicativos	1
Propositivos	11
Descritivos	62
Compreensivos	55
Avaliativos	7
Total de objetivos identificados na produção	190
Total de trabalhos analisados	132

Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Recorta-se para aprofundamento nessa análise os objetivos compreensivos, entendendo que são os que mais se aproximam do que é proposto pela lógica dialética.

Tabela 3 – Classificação dos objetivos produzidos na produção acadêmica do Centro-Oeste que assumiram o MHD (2006-2007)

Instituições pesquisadas Centro-Oeste	Instituição 4	Instituição 2	Instituição 1	Instituição 6	Instituição 5	Instituição 3	TOTAL
--	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	--------------

Método MHD	8	13	8	20	11	15	75
TIPOS DE OBJETIVOS							
Compreensivos	1	2	3	4	4	5	19
Generalistas	3	6	5	13	7	3	37
Descritivos	2	5	0	3	2	4	16
Avaliativos	0	0	0	0	0	2	3
Propositivos	0	0	0	0	0	0	0
Explicativos	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL							

Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste (SOUZA; MAGALHÃES, 2012).

Considera-se que para definir objetivos em um trabalho cuja abordagem está vinculada ao MHD, será necessário compreendê-los articulados às concepções de causalidade e temporalidade, de ciência e critérios de validação que constituem os pressupostos epistemológicos (GAMBOA, 2006). Com referência a esses pressupostos, os objetivos têm que auxiliar na identificação das maneiras de conceber o objeto e de estabelecer as relações com o sujeito.

No caso das pesquisas vinculadas ao MHD, a formulação dos objetivos, além de dar ênfase na relação entre o sujeito e o objeto, deve buscar a síntese entre o subjetivo e o objetivo. Os objetivos, portanto, passam a ser um todo articulado com as suas partes constituintes, como produto de um processo de transformação permanente o que esclarece a noção de historicidade, causalidade e temporalidade. Esse movimento ajuda a responder a uma concepção de ciência, cujo critério de verdade é a práxis.

Assim entendendo, construiu-se indicadores, conforme Tabela 4 abaixo, a partir das relações estabelecidas entre os objetivos e pressupostos inerentes ao MHD:

Tabela 4 – Proposta de indicadores estabelecidos entre a formulação dos objetivos e o método MHD.

INDICADORES DOS OBJETIVOS COMPREENSIVOS RELACIONADOS AO MÉTODO MHD	Dissertações e teses
Objetivos que privilegiem a relação entre o sujeito e o objeto, realizando a síntese entre o subjetivo e o objetivo.	0
Objetivos que levam em conta os contextos para delimitar o objeto de estudo.	15

Objetivos que promovam o entendimento do objeto como produto de um processo de transformação permanente (dialética).	6
Objetivos que considerem a realidade histórica na construção do trabalho.	7
Objetivos que coloquem ênfase nas categorias da temporalidade (tempo) articulada à historicidade (origem, evolução, transformação) para explicar e compreender o fenômeno.	2
Objetivos que integram investigação processual buscando a transformação dos fenômenos, ou seja, sua origem e suas fases de evolução.	0

Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

A Tabela 4 mostra que os objetivos que levam em conta os contextos para delimitar o objeto de estudo aparecem em números mais expressivos, seguidos daqueles que consideram a realidade histórica, e dos que fazem referência a dialética na construção do trabalho. Ainda identifica-se a dificuldade dos pesquisadores estabelecerem objetos que possibilitam a realização da síntese entre o subjetivo e o objetivo, e daqueles que explicitam a busca da transformação dos fenômenos, o que inviabiliza concretizar a práxis como critério de verdade.

Chama a atenção ainda que entre as pesquisas com objetivos compreensivos, quatro não se aproximam de nenhum desses indicadores. Essa análise possibilita afirmar que a definição de objetivos nesses casos, não é coerente, o que também permite dizer que, muito possivelmente, suas conclusões também podem estar fragilizadas.

Na leitura dos trabalhos do Centro-Oeste relacionados ao método MHD, percebe-se que os objetivos, em geral, ainda são escritos sem que estejam ancorados na lógica dialética. Finaliza-se reafirmando que a definição de objetivos deve guardar coerência com os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos inerentes ao método escolhido. Nesse sentido, devem fazer referência às categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de ciência, de história e de realidade.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da análise da produção acadêmica sobre professores, período 2006-2007, dos programas de pós-graduação em Educação do Centro-Oeste. Pautada no materialismo histórico dialético (MHD), essa pesquisa foi desenvolvida pela Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste. O presente trabalho tem como objetivo analisar nessa produção a que é desenvolvida pautada na opção do MHD como método, bem como suas relações com os objetivos e as conclusões construídas. Identificou-se falta de clareza quanto ao significado de método, abordagem do trabalho e ainda dispersão teórica e metodológica. Quanto aos objetivos relacionados ao MHD, destaca-se a necessidade desses não serem tomados

como mero cumprimento de uma formalidade, mas serem construídos como objetivos de tipo compreensivo, relacionados aos mesmos pressupostos epistemológicos, ontológicos, gnosiológicos e recuperados nas conclusões dos estudos.

Palavras-Chave: Pesquisa Educacional; Formação de professores, Método MHD.

Abstract: This article presents the results of analysis of the scholarship on teachers, 2006-2007, the programs of postgraduate education in the Midwest. Guided historical and dialectical materialism (MHD), this research was developed by Redecentro - Network of Researchers on teachers in the Midwest. This study aims to analyze this production that is based in the developed MHD option as a method, as well as its relations with the objectives and conclusions built. We identified a lack of clarity as to the meaning of method, approach to work and even dispersion theoretical and methodological. As for goals related to MHD, highlights the need for these not to be taken as mere fulfillment of a formality, but they are built as kind of comprehensive goals, related to the same epistemological, ontological, and gnosiological recovered in the conclusions of the studies.

Keywords: Educational research; Training of teachers; Method MHD.

Referências

- ANDRÉ, Marli André. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos. São Paulo: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007.
- _____. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. Em FONTOURA H. A. da; SILVA, Marco (orgs.). Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.
- BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Em: Rev. Bras. de Educ., n. 18, set/out/nov/dez/2001.
- CUNHA, Luiz A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília, CAPES/MEC, 1979.
- DEVECHI, Cátia Piccolo; TREVISAN, Amarildo A. L. "Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decorrência". Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, p. 148-149.
- FREITAS, Maria Teresa de A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. In: Cadernos de Pesquisa [online]. 2002. n.116. Acessado em 24/03/2011.
- FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun., 2008.
- GATTI, Bernadete. A Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 44, p.3-17, fev. 1983.
- _____. Pesquisa em educação: um tema em debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

FRIGOTO, Gaudêncio. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002.

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

GOUVEIA, A. Joly. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.19, p. 75-80, dez. 1976.

KUENZER, Acácia. Z.; MORAES, Maria Cândida M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. Campinas: Educ. Soc., v. 26, n. 93, dez. 2005, p. 1341-1362.

LI MOEIRO, Mirian C. O mito do método. Rio de Janeiro: Boletim carioca de geografia, ano XXV, 1976.

_____. Ideologia do desenvolvimento. Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. ed., 1978.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de.; Veredas Metodológicas da Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/Brasil. Educação & Realidade - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online) Educ. Real., v. 37, n. 1, jan./abr., Porto Alegre, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MELLO, Guiomar Namó. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.

_____. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 46, p. 67-82, ago.1983.

_____. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.53, p. 25-31, maio 1985.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Cultural studies: An introduction. In: L. Grossberg, C. Nelson; Treichler, P. A. (Eds.), Cultural studies (pp. 1-16). New York: Routledge, 1992.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvío. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvío. Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias, Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA, M. A. Os contrapontos da produção acadêmica na emergência da pesquisa qualitativa. In: Revista Educativa. Goiânia, v. 12, n. 1, p. 163-170, jan./jun. 2009.

SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.). Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). Em: Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

Recebido em 15/09/2012

Aprovado em 15/10/2012