

Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores*

Marli André**

Resumo

O texto apresenta inicialmente um quadro geral da pós-graduação no país, destacando três temas para debate na área de educação: reestruturação dos modelos formativos, uso dos grupos de pesquisa como espaços de formação e fortalecimento dos intercâmbios inter-institucionais. Argumenta, em seguida, que com a implantação dos cursos de pós-graduação na década de 70 foram criadas as condições para a institucionalização da pesquisa em educação. Discute, na seqüência, com base em estudos integrativos, questões referentes à qualidade da pesquisa na área de formação de professores, como a fragmentação das temáticas, o modismo nos referenciais e a fragilidade teórico-metodológica. Conclui que parte dos problemas apontados nas pesquisas decorre das condições de produção do conhecimento no Brasil, que se deterioraram nos últimos anos. Sugere que o repensar da pós-graduação e a luta por melhores condições de produção do conhecimento seja uma tarefa coletiva.

Palavras-chave: pós-graduação; pesquisa sobre formação de professores; condições de produção do conhecimento.

* Uma versão do texto foi apresentada na sessão de encerramento da 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005.

** É doutora e pós-doutora em Educação pela University of Illinois, USA, é professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC SP. Publicou com Menga Ludke, *Abordagens Qualitativas de Pesquisa em Educação*, pela EPU, *Etnografia da Prática Escolar*, pela editora Papyrus e Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional, pela Liberlivros. Desenvolve atualmente pesquisa sobre o trabalho docente do professor formador.

Challenges in graduate education and in teacher education research

Abstract

First, the paper shows a picture of graduate education and points out three topics for further discussion: review of graduate courses curriculum, turning research groups into educative spaces, and strengthening joint research across universities and groups. Next, the paper shows that the growth of graduate courses in the seventies brought out the conditions for research to be institutionalized. Moreover, based on integrative research results, the paper indicates some drawbacks in teacher education research such as: fragmentation of topics and fragility of the studies framework. Finally, it relates a great part of these drawbacks to bad conditions for knowledge production in Brazil. It suggests that rethinking graduate courses curriculum and fighting for better knowledge production conditions is a collective task.

Keywords: graduate education; teacher educational research; knowledge production conditions.

Desafíos del pos grado y de investigación sobre formación de profesores

Resumen

El texto presenta inicialmente un cuadro general del pos grado en el país, destacando tres temas para debate en el área de educación: reestructuración de los modelos formativos, uso de los grupos de pesquisa como espacios de formación y fortalecimiento de los intercambios interinstitucionales. Argumenta, enseguida, que con la implantación de los cursos de pos grado en la década de 70 fueron creadas las condiciones para la institucionalización de la pesquisa en educación. Discute, enseguida, con base en estudios de integración, cuestiones referentes a calidad de pesquisa y el área de formación de profesores, como la fragmentación de las temáticas, el modismo en los referenciales y la fragilidad teórico-metodológica. Concluye que, parte de los problemas destacados en las pesquisas provienen de las condiciones de producción del conocimiento en Brasil, que se deterioraron en los últimos años. Sugiere que el repensar del

pos grado y la lucha por condiciones mejores de producción del conocimiento sea una tarea colectiva.

Palabras-clave: pos grado; investigación sobre formación de profesores; condiciones de producción del conocimiento.

Introdução

A Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) publicou recentemente a 3ª edição dos “Indicadores de Ciência e Tecnologia e Inovação” em São Paulo, referente ao período 1998-2002. É interessante examinar alguns dados gerais dessa publicação para iniciar esta discussão.

- A produção científica brasileira (mensurada pelo número de trabalhos científicos publicados em revistas indexadas) teve taxa de crescimento anual de 54%, enquanto o crescimento da produção mundial ficou abaixo de 9%. São Paulo teve um crescimento de 63% e foi responsável por 52% da produção nacional.

- A participação brasileira no cenário mundial passou de 1,1% em 98 para 1,5% em 2002, o que é um salto enorme.

O crescimento da produção científica brasileira nos últimos anos foi acompanhado por uma grande expansão da pós-graduação. Os indicadores da Fapesp revelam que:

- a taxa de crescimento das matrículas no mestrado foi de 35% e a de doutorado de 62%

- a taxa de crescimento das titulações foi de 92% no mestrado e 113% no doutorado

Estes dados mostram uma evidente expansão da pós-graduação, em especial no doutorado. Vale a pena examinar como se deu a expansão da pós-graduação na área de educação:

- Em 1992 havia 29 programas de pós-graduação em educação no país:

- 19 em Instituições de Ensino Superior Federais;
- 4 em Instituições de Ensino Superior Estaduais;
- 6 em Instituições de Ensino Superior Privadas;

- Em 2002, já eram 64 (um crescimento de 120%) os programas de pós-graduação em educação no país, dos quais:
 - 29 em Instituições de Ensino Superior Federais;
 - 11 em Instituições de Ensino Superior Estaduais;
 - 24 em Instituições de Ensino Superior Privadas.

Estes dados nos permitem observar que foi grande a expansão da pós-graduação nos últimos dez anos: o número de programas cresceu 120%. Os dados da Região Sudeste seguem mais ou menos a tendência geral do país. Pode-se apenas assinalar que houve uma descentralização dos programas ao longo do tempo, pois o percentual de programas no SE caiu de 48% para 45% em dez anos.

De modo geral – e também no Sudeste – fica evidente que o crescimento foi maior nas IES privadas. O quadro abaixo resume a situação:

IES/ano	Brasil		Sudeste	
	1992	2002	1992	2002
Federal	19	29	6	8
Estadual	4	11	4	7
Privada	6	24	4	14
Total	29	64	14	29

O que estão revelando estes dados? Uma das possíveis explicações é que tais dados mostram o resultado de uma pressão de demanda, decorrente das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define um percentual de mestres e doutores para compor os quadros das universidades e centros universitários. Essa medida legal tem levado as instituições a contratarem mestres e doutores e quem quiser permanecer ou ingressar como docente no ensino superior a buscar a pós-graduação.

Outra hipótese é que estes dados refletem a situação do mercado de trabalho: por um lado, a falta de emprego, por outro lado as exigências para preenchimento de cargos de alto nível que estariam impulsionando as pessoas a procurar um curso de pós-graduação, seja para aumentar a qualificação, seja para aumentar a chance de entrada no mercado.

Igualmente possíveis, são as hipóteses de que tais como o crescente aumento de convênios das secretarias de educação com as universidades para a formação de mestres e doutores, a busca de acesso na carreira docente e a expectativa de aquisição de novos conhecimentos para melhorar a prática. Pode ser que um conjunto de fatores explique a demanda. Ou talvez haja outros.

Uma implicação relevante desses dados é que a expansão da pós-graduação e a ampliação do acesso parecem ter introduzido alguns dados novos nos programas de pós-graduação. Por exemplo, o tipo de aluno que procura um curso de pós e suas expectativas são completamente diferentes do que ocorria há dez anos. Quem é o aluno que busca atualmente um curso de mestrado? Qual a formação desse aluno? O que ele busca?

Em recente caracterização dos alunos matriculados na pós-graduação em psicologia da educação da PUC/SP constatamos que a formação de base dos alunos é muito variada: 64% se graduaram em Psicologia ou Pedagogia, mas 36% tiveram formação em Letras, Educação Física, Veterinária, Administração, Química, Hotelaria, Direito, Biologia, História, Geografia, Matemática, entre outras. A grande maioria dos pós-graduandos cursou a graduação numa instituição privada (70%).

Outro dado de interesse é que 80% dos pós-graduandos disseram exercer uma atividade remunerada. Trabalham e estudam ao mesmo tempo. A maioria dos que trabalham são docentes na educação básica (23%) ou no ensino superior (19%); 10% são supervisores de ensino e 8% professores-coordenadores.

Indagados sobre o que buscam na pós-graduação, os motivos mais indicados foram: atualização profissional (22%) e adquirir novos conhecimentos (21%), seguidos de “ingressar ou manter-se na docência” (17%) e “aprender a fazer pesquisa” (14,4%).

O que temos a oferecer a um aluno que:

- tem formação em áreas muito diversificadas e pouco domínio dos conceitos básicos da área de educação;
- completou a graduação em instituições que deixam muitas dúvidas quanto à qualidade da formação;
- precisa manter o seu trabalho enquanto cursa a pós-graduação;

- tem objetivos muito variados, como: manter seu emprego no ensino superior, ascender no magistério, abrir uma nova frente profissional, resolver problemas da prática?

Essa nova realidade dos alunos precisa ser seriamente considerada. Os pós-graduandos que iniciam atualmente o mestrado trazem um repertório bastante pobre, que é resultante da precariedade de nosso sistema educacional. Têm defasagens muito sérias de formação na área específica, dificuldades de escrita e compreensão de texto e não dominam os conceitos básicos da área de educação. Quanto aos doutorandos, também observamos muitas dificuldades, seja no domínio da literatura da área de educação, seja no domínio das habilidades básicas de pesquisa.

O que fazer diante desse quadro? Parece que temos alguns desafios pela frente. Um deles é (re)pensar a função social da pós-graduação hoje. Qual é e qual deveria ser o papel da pós-graduação? Se na sua origem os programas de pós-graduação tinham uma preocupação básica com a preparação de professores para o ensino superior, se na sua consolidação, têm dado ênfase à pesquisa, como deve caminhar sua evolução atual? Deve-se buscar um equilíbrio entre a preparação de docentes para o ensino superior, a de pesquisadores e a de profissionais que almejam aprofundamento teórico, cultural, científico e tecnológico? Como atingir esse equilíbrio?

Defrontamo-nos, assim, com outro desafio: como lidar com essa nova realidade. O que temos feito para *manter a qualidade* em nossos programas de pós-graduação? Temos, por exemplo aumentado o número de disciplinas obrigatórias para o mestrado e criado seminários e estudos independentes para o doutorado. Temos valorizado o exame de qualificação e temos sobrecarregado os orientadores no momento de elaboração da dissertação ou da tese. Mas, será que não haveria outros meios, outros recursos?

Podemos e devemos organizar uma pauta de discussão, que tenha como ponto central repensar os objetivos – ou a função social – da pós-graduação na área, mas que não deixe de considerar alguns aspectos estruturais como a flexibilização dos modelos

formativos, o fortalecimento dos grupos de pesquisa, e o intercâmbio de pesquisadores em âmbito institucional ou interinstitucional. Analisemos mais detidamente cada um desses aspectos.

Flexibilização dos esquemas de formação

Quando falamos em flexibilização dos modelos formativos na pós-graduação, estamos nos referindo a alternativas que fujam à estrutura tradicional dos cursos e disciplinas semestrais. Será que não podemos pensar em cursos trimestrais, por exemplo? Mais compactos e focados? Ou em programas intensivos, que incluam tanto a leitura dos clássicos da área, quanto o desenvolvimento de disciplinas instrumentais, como a de leitura e compreensão de textos?

Se nossos alunos de mestrado chegam sem domínio básico da escrita ou dos conceitos da área de educação, precisamos pensar em estratégias para superar essas dificuldades. Não podemos repetir aquela idéia corrente entre muitos professores da educação básica que esperam alunos sem dificuldades ou sem defasagens e que culpam os alunos ou seus professores anteriores por não terem a prontidão necessária. Temos que superar também a tendência de deixar a solução para iniciativas individuais dos docentes e buscar construir propostas *do curso ou do programa de pós-graduação*.

Como diz Bernardete Gatti (2001a, p.112):

Temos de enfrentar o conformismo ao modelo único, de finalidade única, e buscar formas organizacionais que tornem o espaço da pós-graduação espaço no qual de fato se exercite a exploração intelectual de problemas e temas, em tempo adequado a variados tipos de alunos, permitindo a eles gestão desse tempo em limites razoáveis, propiciando o acesso a conhecimentos e à ampliação cultural, a grupos diferenciados e a profissionais que trabalham.

Será que simplesmente rejeitar a alternativa dos mestrados profissionais é a melhor solução? Não teríamos que discutir melhor essa proposta?

Grupos de pesquisa: espaços de formação

Outra frente importante para se repensar a pós-graduação em educação é transformar os grupos de pesquisa em instâncias verdadeiramente formadoras. Se o CNPq teve o grande mérito de induzir a criação dos grupos de pesquisa e sua institucionalização, não podemos deixar que se tornem mera formalidade, ou o cumprimento de uma norma burocrática. Precisamos fazer com que se transformem em espaços formativos, colaborando para a consolidação das linhas de pesquisa e para o melhoria dos trabalhos científicos.

Os grupos de pesquisa podem constituir uma forma muito interessante de preservar o nível de qualidade das dissertações, face ao encurtamento dos prazos de mestrado. Se os programas de pós-graduação oferecerem ao mestrando a oportunidade de inserção num projeto coletivo, em que seja possível (com)partilhar de um referencial teórico comum e ao mesmo tempo desenvolver, apoiado pelo grupo, um ângulo específico de uma problemática mais ampla, o trabalho final poderá vir a atingir um nível de qualidade melhor do que se feito isoladamente.

No doutorado, os grupos de pesquisa também podem ser uma boa alternativa tanto por proporcionar a oportunidade aos pós-graduandos de discussão coletiva e de troca com pesquisadores mais experientes (os docentes do programa), quanto por oferecerem um laboratório de aprendizagem de orientação de trabalhos científicos. Afinal, os doutorandos são os orientadores de amanhã e possivelmente serão também líderes de grupos de pesquisa. Nos espaços criados pelos grupos de pesquisa, esses futuros orientadores terão oportunidade de aprender a lidar com os embates próprios ao trabalho coletivo, que envolvem tanto tensões intelectuais quanto emocionais e estarão, assim, se preparando para enfrentar questões similares em seus contextos institucionais.

Mas, além de espaços de formação de pesquisadores, os grupos de pesquisa podem ajudar a consolidar linhas de pesquisa, a aprofundar a fundamentação teórica dos trabalhos e a reduzir as fragilidades metodológicas tão frequentes nos estudos da área. O trabalho conjunto de pessoas com formações diferenciadas,

perspectivas teórico-metodológicas e experiências variadas pode contribuir para o melhor delineamento do perfil do curso e para o fortalecimento da pesquisa em educação.

Intercâmbios inter-institucionais

Quanto ao intercâmbio de grupos de pesquisa, as iniciativas podem ocorrer tanto entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento de uma mesma instituição, interessados na investigação de problemáticas comuns, quanto entre pesquisadores de diferentes instituições. Citando novamente Bernardete Gatti (2001a, p. 112-113), temos que criar condições de promover conhecimentos interconectados, facilitando o acesso de professores e estudantes a outras áreas disciplinares, fora de sua especialidade específica; estabelecer intercomunicações entre áreas; facilitar caminhos para que se desenvolvam em métodos de análises interdisciplinares, promovendo seminários conjuntos, projetos de pesquisa interdisciplinares, colóquios; criando campos interdependentes de estudo ou outros mecanismos que alarguem as possibilidades de *insights* em conhecimentos que são, ao mesmo tempo, básicos em uma especialidade mas que necessitam de aportes de outros campos.

Esse intercâmbio de idéias, atividades e empreendimentos conjuntos pode ocorrer no interior das universidades ou entre programas de diferentes regiões do país, ou ainda entre grupos de diferentes países.

Discutir as possibilidades, no entanto, não significa que estamos nos esquecendo das condições necessárias à produção de trabalhos científicos na pós-graduação. Questões como o curto tempo de titulação do mestrado, disponibilidade escassa de bolsas de estudo ou de outros apoios financeiros, de auxílios para a pesquisa e para participação em eventos científicos devem ser objeto de discussão por parte de toda a comunidade e de luta junto aos órgãos responsáveis pela avaliação e pelo fomento. Questões como a disponibilidade de recursos bibliográficos e midiáticos, de espaços para encontros e reuniões, oportunidades para produção e divulgação de trabalhos científicos precisam fazer parte dos projetos de pós-graduação.

Enfatizamos, até agora, face a uma nova realidade e a um

novo tipo de aluno, a necessidade de repensar tanto os objetivos da pós-graduação, quanto sua estrutura e funcionamento. Mas não basta apenas repensar o ensino e as atividades de formação há que se repensar muito seriamente a situação atual da pesquisa em educação.

Institucionalização da pesquisa educacional

A história da pesquisa educacional no Brasil está muito associada à história da pós-graduação. Foi no início dos anos 70 que começaram a ser implantados os cursos de pós-graduação stricto sensu: entre 71 e 72 foram criados dez cursos e em 75 já havia 16. Esse crescimento bastante rápido dos cursos atraiu os recursos humanos com mais alto nível de formação. Ao mesmo tempo, assiste-se à expansão dos quadros nas universidades.

Intensifica-se a formação de recursos humanos no exterior e no retorno desses professores para integrar os programas de pós-graduação, tem-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.*

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 dá um impulso substantivo à pesquisa em educação.

A pesquisa até então se restringia a iniciativas individuais e a projetos induzidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) para subsidiar as políticas educacionais. Com a criação dos cursos de pós-graduação, há um deslocamento da produção científica para as universidades e, segundo Gatti (1983), podem 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 mestrandos e doutorandos (WARDE, 1993), seja quando são as pesquisas em geral (GATTI, 2001b; ALVES MAZZOTTI, 2001), os autores expressam preocupações comuns: pobreza na abordagem teórico-metodológica e modismos na seleção dos referenciais de análise.

E as pesquisas sobre formação de professores?

Não é nossa intenção repetir análises e críticas sobre a pesquisa educacional em geral, mas focalizar alguns dados extraídos de estudos integrativos bastante recentes sobre a pesquisa, na área de formação de professores. Esses estudos nos permitem um olhar crítico sobre os avanços, problemas e perspectivas numa área específica, mas significativa no campo da educação.

Em sua tese de doutorado, defendida na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), Silvana Venterim (2005) analisou 77 trabalhos apresentados nos Endipes (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) ao longo do período de 1994 a 2000, que tinham como objeto o professor pesquisador. Como a fonte de análise é pouco explorada e bastante representativa da produção científica nacional, pois abrange textos de pesquisadores de todas as regiões do país, julguei interessante reproduzir suas conclusões gerais.

Venterim (2005) constatou que a grande maioria dos trabalhos foi originária de pesquisadores vinculados ao ensino superior público (85%). As instituições de ensino superior estaduais apresentaram o maior número de trabalhos (49%), seguidas das instituições federais (35%) e privadas (16%). O maior número de trabalhos sobre o professor pesquisador concentra-se na Região Sudeste (61,76%), seguida da Região Sul (30,97%), da Região

Nordeste e Centro Oeste (2,94%), e Região Norte (1,96%).

Quanto aos referenciais dos trabalhos, Ventrone (2005, p. 186-187) verificou que no corpus dos 77 trabalhos foram feitas 279 citações de autores, que possivelmente indicam a direção teórica do estudo. Os autores 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).

A autora discute as contribuições das diferentes áreas do conhecimento e 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 estrangeiros, o que demonstrou ora uma certa dependência, ou mesmo uma apropriação “acrítica”, e ora um cuidado metodológico em contextualizar a produção sobre o assunto como também uma apropriação “mais consciente” (p. 187-188).

Quanto a abordagem metodológica, Ventrone (2005, p. 177) verificou que 74% 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*. Essa observação nos parece grave porque revela uma fragilidade inaceitável em um trabalho científico.

Quanto ao locus da coleta de dados, a maioria dos trabalhos se volta para a prática escolar do ensino básico, o que é bastante positivo, pois as questões e problemas nesse nível de ensino merecem toda atenção possível.

Para complementar esses dados, buscou-se uma fonte que

abrange exclusivamente a produção discente: as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país. André (2000) e sua equipe fizeram um balanço das pesquisas sobre formação de professores, levando em conta as dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1998 nos programas de pós-graduação em educação do país. A análise de 410 resumos desses trabalhos evidenciou que 72% investigavam questões relacionadas aos cursos de formação inicial, 17,8% focalizavam propostas, programas e cursos de formação continuada e 10,2% o tema da identidade e profissionalização docente.

A análise mais acurada das temáticas revelou grande pulverização. A maior incidência das pesquisas tinha seu conteúdo voltado para uma disciplina pedagógica ou específica (109 estudos), o que levou a autora a concluir que:

Tornam-se conhecidos apenas fragmentos dos cursos, perdendo-se nas particularidades a visão abrangente de cada um deles. Há muita redundância de conteúdos, de forma, de abordagem e pouca exploração de aspectos e questões atuais, como as de raça e gênero, violência, drogas, (in)disciplina, meios de comunicação, informática e questões culturais de vários tipos (ANDRÉ, 2000, p. 89).

Ao examinar a abordagem metodológica utilizada nesses estudos, a autora verificou que 1/4 (106) analisava um caso, seja um curso, uma disciplina, uma turma, um grupo de docentes. Consistiam em geral, em estudos avaliativos, realizados no próprio contexto de trabalho do pesquisador, visando conhecer uma porção bastante restrita da realidade. Outro tipo de pesquisa freqüente era a análise de depoimentos (53), vindo a seguir o relato de experiência (37), a pesquisa teórica (31), a análise da prática pedagógica (31), a pesquisa histórica (29), a pesquisa-ação (24), a análise de políticas e propostas (23), a análise documental (15), o levantamento (13), a pesquisa etnográfica (10), a análise de discurso (8), a análise de livro didático (6), a história de vida (6), os estudos comparados (4), validação de material (5), a análise de custo (1), o estudo longitudinal (1) e em quatro estudos a abordagem não foi identificada.

A continuidade desse balanço das pesquisas, cobrindo o

período de 1999 a 2005 está em andamento, com o objetivo de verificar se os interesses dos pesquisadores se mantiveram ao longo desses sete anos ou se houve mudanças nos temas e nas abordagens metodológicas. Mas, como essa é uma tarefa enorme, que demanda muito tempo, foi realizado um estudo intermediário por André (2005) e sua equipe, comparando dados das dissertações e teses defendidas em 1992 e 2002, com o propósito de investigar quais as mudanças ocorridas nessa década.

Uma conclusão geral desse estudo comparativo foi o grande aumento interesse dos pós-graduandos pela temática da formação docente. 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 à mídia e 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 investigava 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 de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas e sua identidade profissional.

Quanto a 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 pesquisas 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 de práticas discursivas. Outro fato importante foi a queda no percentual de trabalhos que não mencionava a abordagem metodológica: em 1992 eram 25,7%, já em 2002, apenas 11% dos trabalhos deixaram de fazê-lo.

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 mencionada por 5% dos pesquisadores, mas em 2002 integra 27,7% dos trabalhos, 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. Parece que o preconceito pelos estudos quantitativos está diminuindo. Um fato bastante positivo foi a queda no número de trabalhos que não mencionavam a técnica de coleta de dados utilizada: em 1992, 46% omitiam esse dado, mas em 2002 apenas 15,3% o fizeram, 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, o que revela uma preocupação com a análise multidimensional das questões pesquisadas. Nos anos 2000 surgem novas técnicas de coleta com o grupo focal, a entrevista coletiva, o grupo de discussão e o diário reflexivo.

Alguns problemas identificados nas pesquisas de 2002 foram uma certa fragilidade nos fundamentos teóricos há muita citação de autores, em geral estrangeiros, sem um esforço para contextualizar suas propostas; também fica pouco evidente qual o eixo condutor do trabalho ou o conhecimento produzido pela pesquisa. Notou-se ainda uma fragilidade metodológica nos trabalhos: falta de clareza quanto ao objeto de estudo - formação de professores -; quanto aos fundamentos da abordagem quali-

tativa e quanto as metodologias de pesquisa, de modo geral. Essas constatações nos causam muita preocupação porque revelam quão precária tem sido a orientação dos trabalhos de mestrado e doutorado. É urgente que discutamos o processo de orientação nos cursos de pós-graduação.

Em que condições trabalham os orientadores? Esta questão nos leva a uma outra mais ampla e mais radical: quais as condições de produção do conhecimento científico no Brasil? Se considerarmos a situação dos programas de pós-graduação, onde se produz a maior parte das pesquisas, verificamos que houve uma deterioração 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 e os modelos formativos permaneceram inalterados. Com as aposentadorias 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 tem afetado 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 Amparo à Pesquisa. A competição aumentou porque o número de doutores – elegíveis para captar recursos – também cresceu muito, mas a disponibilidade de recursos não cresceu na mesma proporção.

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 alunos 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?

Voltamos, assim, ao ponto inicial deste texto, quando enfatizamos a necessidade de repensar o modelo atual da pós-graduação. E acrescentamos agora a necessidade de nos envolvermos numa luta política junto às nossas associações e aos nossos representantes nos órgãos de fomento para melhorar urgentemente as condições de produção do conhecimento cien-

tífico. E essa é uma tarefa coletiva.

Referências

- ALVES_MAZOTTI, Alda J. Referência e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.39-50, 2001.
- ANDRÉ, Marli. *Dez anos de pesquisa sobre formação de professores*. Trabalho apresentado no VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, Águas de Lindóia, SP, 25-29 setembro, 2005.
- _____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, V. M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 83-99, 2000.
- GATTI, Bernardete A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, p. 3-17, 1983.
- _____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 108-116, 2001^a.
- GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no país. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p. 65-81, 2001b.
- MELLO, Guiomar N. Pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 46, p. 67-72, 1983.
- VENTORIM, Silvana. *A Formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000*. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67-75, 1990.
- _____. *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.

Endereço: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Rua Ministro Godoi, 969 Perdizes

015015-901.

E-mail: pedpos@pucsp.br

Recebido: fevereiro de 2007

Aceito: março de 2007.

EDUCAÇÃO & LINGUAGEM • ANO 10 • Nº 15 • 43-59, JAN.-JUN. 2007

59