

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
ELTON ANTÔNIO ALVES PEREIRA

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIUBE: TIPOS, PROCEDIMENTOS DE PESQUISA
E REFERENCIAL TEÓRICO (2003-2012)

UBERABA, MG

2014

ELTON ANTÔNIO ALVES PEREIRA

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIUBE: TIPOS, PROCEDIMENTOS DE PESQUISA
E REFERENCIAL TEÓRICO (2003-2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Linha de pesquisa: Processos educativos e seus fundamentos

Área de Concentração: Educação

UBERABA, MG

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Pereira, Elton Antônio Alves.

P414p A produção acadêmica sobre a educação básica no curso de mestrado em educação da UNIUBE: tipos, procedimentos de pesquisa e referencial teórico (2003-2012) / Elton Antônio Alves Pereira – Uberaba (MG), 2014.
161 f. ; il.

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

1. Pesquisa em educação. 2. Professores – Formação. I. Título.

CDD: 370.7

Elton Antônio Alves Pereira

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIUBE: TIPOS, PROCEDIMENTOS DE
PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO (2003-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 23/05/2014

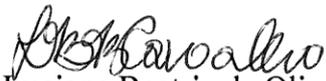
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Profª Drª Ruth Catarina Cerqueira
Ribeiro de Souza
UFG – Universidade Federal de Goiás



Profª Drª Luciana Beatriz de Oliveira Bar
de Carvalho
UNIUBE - Universidade de Uberaba

A minha mãe Jussara Martins Alves Pereira.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - campus Uberaba, pelo apoio que me foi concedido para a realização deste Mestrado.

À Professora Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes por seu carinho, atenção, cuidado e dedicada orientação.

Aos professores, Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, Dr.^a Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e Dr. Gustavo Araújo Batista, por suas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba pelo aprendizado e momentos de alegria.

Aos colegas da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste-REDECENTRO, em especial à equipe da Universidade de Uberaba, pelo estímulo e aporte a minha formação enquanto pesquisador.

Aos integrantes do Observatório da Educação “Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, Programa OBEDUC, pela possibilidade de criação de novos conhecimentos.

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos, o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram.

Marcel Proust, 1989

RESUMO

O presente trabalho integra-se à linha de pesquisa “Processos educativos e seus fundamentos”, à Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste - REDECENTRO e a um Observatório da Educação, Programa CAPES-OBEDUC. O objeto desse Observatório, em seu projeto temático de pesquisa, são estudos interdisciplinares por meio da arte e da cultura popular e seu *locus* investigativo é a Educação Básica. O interesse que se identifica na academia e nas políticas educacionais sobre esse nível de ensino contribuiu para a escolha deste estudo sobre o estado da arte de pesquisas que tiveram a educação básica como foco ou como campo de investigação, e é nessa dimensão que esta produção se vincula ao Observatório. Assumindo uma metodologia de análise da REDECENTRO, propõe-se como objetivo: descrever e analisar os processos metodológicos das produções acadêmicas que tratam sobre a Educação Básica, assim como o referencial teórico-metodológico que lhes são aportes, construídas no Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado da UNIUBE, no período de 2003 a 2012. O recorte temporal foi escolhido por tratar-se do período inicial de defesa dos trabalhos, até o ano de início da pesquisa que originou esta dissertação. O problema fundamental em relação a esta obra é saber quais os tipos e procedimentos de pesquisa que se sobressaem nos trabalhos dissertativos dos mestrandos quando se dedicam a estudar a Educação Básica? Quais os fundamentos teóricos para o uso da metodologia escolhida? Até que ponto o processo metodológico explicita relação com o referencial apresentado? Em qual contexto acadêmico as produções foram criadas? O alcance deste trabalho é, portanto, a descrição e a análise da metodologia utilizada. Este estudo do conhecimento é realizado com aportes, sobretudo, em Gatti (2005; 2006; 2012), Ferreira (2002), Souza e Magalhães (2012), André (2001), Abreu-Bernardes, Márques e Batista (2013), Chizzotti (2000) e Campos e Fávero (1994). Em uma abordagem qualitativa, o trabalho aproxima-se de um método fenomenológico, fundamentado em Bicudo (1994, 2000), ao buscar, com recursos hermenêuticos, compreender e interpretar os dados quantitativos que se dão a conhecer, visando apreender as nuances qualitativas expressas pela linguagem dos textos. A pesquisa documental levou ao processo de identificação de 149 dissertações defendidas. Desse quantitativo, chegou-se a 80 dissertações que têm a Educação Básica como objeto, ou como campo de pesquisa. O instrumento de pesquisa empregado foi um recorte da ficha de análise elaborada pela equipe da REDECENTRO. A análise das produções, em sua íntegra, evidenciou: o emprego predominante da abordagem qualitativa, do estudo de caso e de procedimentos tradicionais

como a entrevista semiestruturada; o questionário; a observação e a análise de documentos. O referencial teórico do processo metodológico das produções analisadas abrange, de modo coerente, sobretudo, Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1991), Triviños (1987), Bardin (1977), Minayo (1998) e Meihy (1998). A incorporação dos conceitos desses autores na efetivação da metodologia, no entanto, não se mostrou contínua e rigorosa. Observou-se também, que no contexto institucional dessas produções, houve mudanças curriculares e do corpo docente, além de um número significativo de pesquisas sobre a Educação Básica, o que pode ter influenciado as opções investigativas das pesquisas discentes.

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Tipos e procedimentos de pesquisa. Referencial teórico. Educação Básica.

ABSTRACT

This paper is integrated to the research line “Educational Processes and its foundations”, to the Researcher’s Network about Teachers from the Midwest and to an Education Observatory, CAPES-OBEDUC Program. The object of this Observatory, in its research thematic Project, are interdisciplinary studies by the means of art and the popular culture and its investigative locus is the basic education. The interest, which is identified in the academy and in the educational politics about this level of teaching contributed to the choice of this study about the state of art of the researches that had basic education as the focus or as the investigation field, and it is in this dimension that this production is entailed to the Observatory. Assuming the REDECENTRO’s methodology analysis, it is proposed as the aim survey the dissertations, focusing on analysing them in their numerous kinds and procedures of research utilized, as well as their methodological frame. The elapsed time (2003-2012) was chosen due to the papers’ initial period of defense until the year of the beginning of the research which originated this dissertation. The fundamental problem in relation to this work is to know which kinds and procedures of research are highlighted in the dissertative papers of master degree candidates when they dedicate to study the basic education? What are the theoretical fundamentals to the usage of the chosen methodology? What is the extent in which the methodological process makes explicit the relation with referential presented? In which academic context the productions were created? The range of this paper is, thus, the description and the analysis of the methodology utilized. This study of the knowledge is accomplished with contributions of Gatti (2005; 2006; 2012), Ferreira (2002), Souza and Magalhães (2012), André (2001), Abreu-Bernardes, Márques and Batista (2013), Chizzotti (2000) and Campos and Fávero (1994). In a qualitative approach, this paper comes close to a phenomenological method based on Bicudo (1994, 2000) when trying with hermeneutical resources, comprehend and interpret the quantitative are to be know, aiming to learn the qualitative nuances expressed by the language of the texts. The documental research conducted to the process of identification of 149 defended dissertations. From this amount, it was obtained 80 dissertations that have the basic education as the object, or the research field. The chosen instrument of the research was an analysis’s follow-up clipping elaborated by the REDECENTRO team. The analysis of the productions, from botton to top, evidenced: the predominant use of the qualitative approach, case study and traditional procedures as the semi structured interview; the questionnaire; the observation and analysis of documents. The theoretical frame of the methodological process from the analysed production coherently

encompasses most of time Lüdke e André (1986), Bogdan and Biklen (1991), Triviños (1987), Bardin (1977), Minayo (1998) and Meihy (1998). The incorporation of the concepts of these authors in the effectuation of the methodology, however, are not continuously and strictly presented. It was also observed that in the educational context of these productions, there were some changes not only in the curriculum but also, in the board of teachers, besides a significative number of researches about basic education, what may have influenced the investigative options of the student researches.

Key words: Education Research. Kinds and procedures of research. Theoretical frame. Basic Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de pesquisa, docente e discente, a respeito da Educação Básica e de outras temáticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE	69
Tabela 2 - Tipos de pesquisa utilizados nas dissertações analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.	72
Tabela 3 - Tipos de pesquisa utilizados de modo único e/ou articulados nas dissertações analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.	73
Tabela 4 - Síntese dos procedimentos de pesquisa utilizados nas dissertações que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.	92
Tabela 5 - Explicitação do referencial teórico nas dissertações analisadas, 2003-2012.	101
Tabela 6 - Referencial teórico-metodológico utilizado nas dissertações sobre Educação Básica do Mestrado em Educação da UNIUBE, 2003-2012.	102
Tabela 7 - Tipos de pesquisa utilizados nas dissertações que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.	126
Tabela 8 - Procedimentos de pesquisa utilizados nas dissertações que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.	128
Tabela 9 - Referencial teórico-metodológico utilizados nas dissertações que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de tipos de pesquisa	71
Quadro 2 - Indicadores de estudo de caso segundo a Ficha de Análise utilizada, 2013	77
Quadro 3 - Tipologia de procedimentos de pesquisa constantes na Ficha de análise da REDECENTRO	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
GAPP	Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MISC	Programa de Intervenção Mediacional para um Educador mais Sensível
OBEDUC	Observatório da Educação
OBIPD	<i>Observatorio Internacional de la Profesión Docente</i>
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PEBTT	Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDECENTRO	Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 INVESTIGAÇÕES NA ÁREA EDUCACIONAL	28
2.1 A pesquisa em Educação no Brasil	28
2.2 A Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste	44
2.3 O Observatório da educação: Interdisciplinaridade da Educação Básica.....	48
3 O CONTEXTO INSTITUCIONAL DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO	50
3.1 O Programa de Pós-Graduação em Educação – curso de Mestrado da UNIUBE.....	50
3.2 A criação do Programa	52
3.3 A implantação do curso de Mestrado	54
3.4 Mudanças na Organização: 2008 e 2010.....	60
4 OS TIPOS DE PESQUISA IDENTIFICADOS	71
4.1 Os tipos de pesquisa	71
5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO	91
5.1 Procedimentos de pesquisa.....	91
5.2 Referencial teórico-metodológico	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – FICHA DE ANÁLISE APLICADA	120
APÊNDICE B – TIPOS DE PESQUISA UTILIZADOS.....	126
APÊNDICE C – PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EMPREGADOS	128
APÊNDICE D – REFERENCIAL TEÓRICO-MEDOTOLÓGICO IDENTIFICADO	132
ANEXO – FICHA DE ANÁLISE ELABORADA PELA EQUIPE DA REDECENTRO	

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação integra-se à linha de pesquisa “Processos educativos e seus fundamentos”, à Rede de Pesquisadores sobre Professores o Centro-Oeste-REDECENTRO, e ao Observatório da Educação “Interdisciplinaridade na Educação Básica”, financiado pela CAPES, Programa OBEDUC. Esse Observatório, em seu projeto temático de pesquisa, propõe por objeto estudos interdisciplinares por meio da arte e da cultura popular e tem como *locus* investigativo a Educação Básica. O interesse que se identifica na academia e nas políticas educacionais sobre esse nível de ensino contribuiu para a escolha desse estudo sobre o estado da arte de pesquisas que tiveram a Educação Básica como foco ou como campo de investigação e é nessa dimensão que essa produção se vincula ao Observatório.

Entendemos que a preferência por uma sintonia teórico-metodológica para se pensar mais e melhor uma determinada temática traz consigo alguma coisa que depende da vontade do pesquisador. Tal procedimento intenta definir as balizas e factibilidades que devem ser determinadas à investigação, no sentido de conferir ao cotejamento teórico-temático a abrangência aspirada. Almejamos, nesse sentido, afirmar que o nosso objeto de investigação são os tipos e procedimentos de pesquisa e os referenciais teóricos identificados nas dissertações defendidas no período de 2003 a 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGGE, curso de Mestrado, da Universidade de Uberaba, localizada na região do Triângulo Mineiro.

Esse recorte temporal (2003-2012) foi escolhido por tratar-se do período que abrange o início de defesa das produções acadêmicas no PPGGE em questão, e se estende até o ano de início da pesquisa que originou este trabalho, uma vez que não haveria tempo hábil para realizar o levantamento e análise das produções que foram defendidas nos anos de construção desta dissertação.

Declaramos, igualmente, que o nosso problema fundamental em relação a esta obra é saber quais os tipos e procedimentos de pesquisa que se sobressaem nos trabalhos dissertativos dos mestrandos quando se dedicam a estudar a Educação Básica? Quais os fundamentos teóricos para o uso da metodologia escolhida? Até que ponto o processo metodológico explicita relação com o referencial apresentado? Em qual contexto acadêmico as produções foram criadas?

Essas questões expressam uma iniciativa de estudos realizada na REDECENTRO, e, particularmente, na UNIUBE, sobre a importância de se detalhar com clareza a metodologia utilizada nas produções acadêmicas, ancoradas na imprescindível necessidade do rigor

metodológico.

A problemática analisada situa-nos no âmbito da pesquisa qualitativa, seus embates, desafios e feições. Em torno disso, faremos algumas considerações.

Investigando abordagens de pesquisa por uma perspectiva histórica, Antonio Chizzotti constata, na obra *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais* (2006), que “as primeiras manifestações daquilo que mais tarde identificaríamos como qualitativo se fizeram presentes ainda ao final do século XIX, com o advento da Sociologia e da Antropologia” (ABREU-BERNARDES et al, 2013, p. 130).

Em nosso país, nos últimos 30 anos, concomitante ao grande aumento do número de pesquisas na área de Educação, originário da ampliação dos cursos de pós-graduação, é possível observar nas produções e nas discussões nos eventos da área, muitas mudanças, sejam nos temas escolhidos, nas problemáticas identificadas, nos ideários pedagógicos, nos autores com quem se dialoga, nas abordagens metodológicas e nos contextos de construção das pesquisas científicas, como reflete André (2001).

Assim como o foco e os referenciais diversificam-se no desenvolvimento das pesquisas, a metodologia investigativa torna-se igualmente mais complexa e variada. Sobressaem-se, então, as investigações qualitativas, que abrangem uma gama heterogênea de métodos, de tipos e procedimentos de pesquisa, de técnicas, de instrumentos e de referencial de análises. São recorrentes a pesquisa participante, os estudos do tipo etnográfico, a pesquisa-ação, a análise de discurso, de narrativas e de conteúdo, as histórias de vida, a história oral, os grupos focais, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas e, mais presentes nas duas últimas décadas, o uso de alguns recursos disponíveis na *World Wide Web* (www) como os sites de busca, o correio eletrônico, as bases de dados, os fóruns e listas de discussão, a transferência de arquivos (FTP), as homepages e as videoconferências, os quais se tornam imperiosos ao se construir uma pesquisa.

Sobre essa problemática, André (2001) também comenta que, se nos estudos anteriores à década de 1980, os interesses voltavam-se às investigações experimentais controladas, a partir dessa época, o empenho maior é pelo cotidiano da sala de aula e da escola, valorizando-se os trabalhos nos quais se consideram a experiência do próprio estudioso ou, ainda, a colaboração dos sujeitos investigados como coparticipantes da pesquisa, e não mais o papel do investigador externo à situação, que buscava a neutralidade nas análises.

Essa natureza de estudos fazem-nos atentar para as observações de Abreu-Bernardes et

al (2014), para quem chama a atenção, nas produções sobre o professor analisadas por eles, a menção ao emprego de tipos, procedimentos e instrumentos de pesquisa usualmente identificados com a Antropologia, tais como: estudos de tipo etnográfico, observação participante, entrevistas abertas ou com diretividade mínima, registros em cadernos de campo, história oral, registro e leitura de imagens, todos inseridos em uma abordagem qualitativa.

As modalidades de investigação amparadas por essa abordagem despertam o questionamento dos recursos teórico-metodológicos acessíveis e empregados nas produções acadêmicas e estimulam o debate sobre os critérios de rigor e cientificidade de um trabalho, assim como discussões sobre o conflito entre tendências metodológicas, como lemos em Lüdke (1988), Luna (1988), Franco (1988) e Magalhães e Souza (2014), entre outros.

A construção de critérios de avaliação de pesquisas que utilizam tipos e procedimentos abarcados na abordagem qualitativa é um trabalho longo e que precisa ser coletivo.

Daí nosso intento em contribuir com análises metodológicas para subsidiar futuras avaliações dessa natureza.

A partir dessas reflexões sobre o que observamos, definimos como objetivo geral descrever e analisar os processos metodológicos das produções acadêmicas que tratam sobre a educação básica, assim como o referencial teórico-metodológico que lhes são aportes, construídas no Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado da UNIUBE, no período de 2003 a 2012. Como objetivos específicos, estabelecemos expor a origem, os pressupostos e os principais conceitos da pesquisa em educação; apresentar a REDECENTRO; descrever aspectos considerados relevantes do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, no período investigado; apontar, quantitativamente, os tipos e procedimentos de pesquisa e o referencial teórico utilizado nas dissertações selecionadas; indicar as tendências e perspectivas.

Para alcançar esses objetivos, realizamos trajetória metodológica, descrita a seguir:

Na escolha do método, vimo-nos diante de um desafio. Os dados quantitativos eram importantes. Buscávamos identificar o número de dissertações defendidas, os dados quantitativos relacionados a cada tipo de pesquisa e a cada procedimento utilizado, assim como a quantidade de produções que se fundamentaram em um ou outro autor no desenvolvimento da metodologia. Esses dados deveriam ser tabulados. No entanto, não nos identificamos no método positivista, pois o mesmo não concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito; também não seguimos o paradigma hipotético-dedutivo, elaborando hipóteses para serem testadas por meio de experimentos ou

análises estatísticas, pois não pretendemos analisar os dados numa relação linear de causa-efeito. O que nos propusemos é, a partir dos dados quantificados, interpretá-los a partir da leitura das dissertações e de nossos estudos e reflexões. Assim, com aporte em Bicudo (1994, 2000), nos aproximamos do método fenomenológico e com recursos hermenêuticos buscamos compreender e interpretar os dados quantitativos que se dão a conhecer, visando apreender as nuances qualitativas expressas pela linguagem dos textos.

Tratando de modo mais específico a metodologia dessa pesquisa, entendemos que este trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa baseada nos estudos de Lüdke e André (1986) em seu livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. O direcionamento por essa abordagem permite observar a realidade em estudo e extrair informações que possibilitam a construção de novos conhecimentos e saberes em função da orientação interpretativa em que os dados são analisados.

Para a análise das produções acadêmicas, partimos dos dados coletados no universo escolhido e embora os tenhamos quantificado, recorreremos à abordagem qualitativa na sua interpretação. Partimos do pressuposto de que quantidade e qualidade estão relacionados, um é complemento do outro. Nesse sentido:

[...] Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo [...] (ANDRÉ, 2000, p. 24).

Uma pesquisa não deixa de ter uma abordagem qualitativa, só porque emprega números. Nesse contexto, a mesma pesquisadora assevera: “[...] no caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa” (ANDRÉ, 2000, p. 24).

Na abordagem qualitativa, a realidade não é algo externo ao sujeito, valoriza-se a maneira própria de entendimento da mesma pelo indivíduo, uma vez que esta permite ao pesquisador uma gama de questionamentos e de interação com o campo investigado, que segundo Lüdke e André (1986, p.39), pode ser rica em dados descritivos, por apresentar um plano aberto e flexível, visando focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, tendo o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento.

Caracterizamos este trabalho, ainda, em uma abordagem qualitativa porque buscamos o ambiente natural como fonte direta, ou seja, as produções acadêmicas e a documentação do Programa. Os dados coletados foram descritivos e nas interpretações dos documentos

analisados procuramos não extrapolar o *corpus* e o significado do escrito. Não houve preocupação em definir hipóteses para posterior comprovação e busca de evidências.

Com relação ao tipo de pesquisa, em diálogo com os objetivos aqui já explicitados, assumimos o estudo do estado da arte, constituído por estudos bibliográficos e análise documental. Em outras palavras, essa investigação é movida pelo desafio de conhecer os já construídos e produzidos caminhos investigativos que foram empreendidos nessas produções. As pesquisas de estudo do estado da arte,

parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e condições têm sido produzidas certas dissertações e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações orais em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Sendo assim, pode se dizer que as investigações sobre o estado da arte contribuem para a compreensão do estágio alcançado pelo conhecimento de um tema específico em períodos e espaços definidos. Esse entendimento é necessário no processo de transformação do conhecimento científico, pois permite dispor, periodicamente, da totalidade de informações e resultados já alcançados, construídos e produzidos para, em seguida, buscar o que ainda não foi criado. O estado da arte possibilita identificar as especificidades, as semelhanças, as contradições das temáticas, as dimensões não investigadas, a abrangência e as concepções teóricas. Além disso, não se pode desconsiderar que das produções acadêmicas se originaram obras recentes na área educacional.

A investigação aqui relatada difere da maioria produzida em estudos da mesma natureza. As dissertações foram lidas em sua íntegra. Pensamos que, se o investigador busca identificar, quantificar e analisar dados de produções num período delimitado, ele poderá recorrer aos dados bibliográficos e aos resumos que remetem ao trabalho, como muitos investigadores o fazem. A preferência pela leitura integral não significa desconhecer a importância dos resumos para estudos de estado do conhecimento. Contudo, o uso da leitura apenas de resumos, pareceu insuficiente para os propósitos dessa investigação.

Para entender e conceituar a aplicação da análise documental no trabalho proposto, procuramos aporte na obra de Oliveira (2007, p. 69) que a caracteriza “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”, ou dissertações, como é o nosso caso.

Por sua vez, encontramos contribuições teóricas que possibilitaram distinguir, apreender e aplicar o significado e caminhos dos estudos bibliográficos. Para as autoras,

não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

É possível perceber as proximidades existentes entre a análise documental e a bibliográfica. No entanto, entendemos que o elemento diferenciador está na natureza das fontes: os estudos bibliográficos remetem às contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a análise documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a análise documental e a pesquisa bibliográfica.

Neste trabalho, a análise documental é reconhecida na fase da pesquisa que versou sobre o contexto institucional do Mestrado em Educação da UNIUBE. Para o levantamento de informações que serviram de subsídio à construção do trabalho, utilizamos as seguintes fontes primárias: “Coleta de dados – CAPES” (UNIUBE, 2000; 2001; 2002; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013); “Proposta de implantação Programa de Mestrado em Educação: formação de professores” (UNIUBE, 2000); “Proposta de organização curricular para o Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba a ser implantada em 2009” (UNIUBE, 2008); “Proposta Curricular 2013” (UNIUBE, 2013) e “Ideias e diálogos sobre a criação do IFE” (ABREU-BERNARDES; BRANDÃO, 2004).

A análise documental prosseguiu no levantamento e seleção das dissertações que versavam sobre a educação básica, aqui também reconhecidas como fontes primárias de pesquisa. A partir da leitura dos trabalhos, foram arroladas as dissertações defendidas de 2003 a 2012, totalizando 149 documentos. Desse quantitativo, foram selecionadas 80 que correspondiam ao interesse de nossa pesquisa.

Para acesso e levantamento das produções, recorreremos ao banco de dissertações da biblioteca central, ao site institucional e à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE.

Com o intuito de catalogar todas as produções localizadas, preenchemos uma ficha individual contendo: título do trabalho, autor, data da defesa, linha de pesquisa, orientador(a), resumo da dissertação e palavras-chave. A partir desse momento, realizamos a leitura do

resumo e, caso necessário, do corpo inteiro das dissertações para identificação e posterior separação das fichas e das respectivas produções que versavam sobre a educação básica.

Posteriormente, as produções acadêmicas foram lidas em sua íntegra, constituindo-se nas unidades de análise. Sua leitura foi realizada concomitante ao preenchimento de uma Ficha de Análise (Apêndice A), elaborada a partir de um instrumento criado pela equipe de pesquisadores da REDECENTRO (Anexo 1). Essas fichas constituíram nossas fontes secundárias.

Os indicadores da Ficha de Análise utilizada contemplavam: título do trabalho, autor, data da defesa, linha de pesquisa, orientador(a), resumo, palavras-chave, questões da pesquisa, tipo de pesquisa empreendido, procedimentos de pesquisa utilizados e, por fim, o referencial teórico-metodológico explicitado pelos autores. Em relação aos tipos de pesquisa, a análise procurou identificar a opção do pesquisador a partir de uma tipologia definida, com espaço para registro de outros tipos não abrangidos na ficha (Apêndice A).

Além da descrição das características de cada modalidade de pesquisa, igualmente buscamos o referencial teórico metodológico anunciado como aporte à metodologia escolhida. Em relação a esse referencial, registramos não apenas o autor, mas igualmente a obra e os dados bibliográficos complementares. Como o referencial citado se repetia em tipos e procedimentos, optamos por elencar os autores mais aludidos na metodologia.

De posse de todas as informações obtidas por intermédio da ficha de análise, tabulamos os dados colhidos que foram organizados e são aqui apresentados a partir de indicadores conceituais.

Vale ressaltar que as etapas aqui descritas, não representaram um planejamento rígido que não possibilitasse mudanças ao longo de sua realização. Ao contrário, a medida que novos elementos surgiam e eram considerados importantes, imediatamente os incorporávamos ao trabalho.

Sentimos, por exemplo, a necessidade de conhecer aspectos históricos da pesquisa em educação no Brasil para um entendimento macro da questão em estudo. Essa leitura foi realizada em escritos de Gatti (2012), Campos e Fávero (1994) e Alves-Mazzoti (2001).

Na análise dos dados, ponderamos a aproximação a uma leitura hermenêutica dos dados obtidos. Afirmamos ser uma aproximação porque as dimensões que um método fenomenológico-hermenêutico exigiriam, não foram todas abarcadas. O motivo maior foi o grande tempo utilizado na leitura, fichamento e tabulação. O número de produções era grande (80), e como a academia já discute entre seus pares, o tempo de 24 meses para realização do

mestrado é muito curto. Optamos, então, pela coleta, registro e tabulação dos dados na quantidade encontrada, fazendo a análise possível, e já antepondo a expectativa por futuros trabalhos que realizem uma análise mais densa dos resultados que ora apresentamos.

A interpretação dos dados empíricos procurou efetivar-se, assim, pautada em características do método escolhido. Realizamos uma leitura atenta do que as produções acadêmicas explicitavam; assumimos uma postura de ler sem nos sentir aprisionados a uma análise objetiva, nem a verdades demarcadas anteriormente. Procuramos evidenciar nossa compreensão e interpretação, dentro dos limites já expostos neste texto. Observamos os dados não apenas como algo mensurado, testado, transferível a outras situações. Mas procuramos fazer a leitura considerando os dados empíricos como situados em uma experiência vivida, portanto, como fenômenos. Esse foi um dos motivos que nos levaram a pesquisar o contexto do Programa em que as dissertações foram construídas e vivenciadas.

Como reflete Bicudo *et al.*(2011, p. 158) “mostrar-se e esconder-se sob diferentes ângulos de visão é uma característica do fenômeno, por isso dizemos que ele é visto em perspectivas e o que dele é visto acaba por nos dar uma visão multifacetada”. Disso resulta a necessidade de olhar cada vez mais o fenômeno, “em busca de outras dimensões do visto, ainda não reveladas”. É necessário interrogá-lo sucessivamente para compreender mais e mais as modalidades metodológicas e suas características peculiares. Essa atitude corrobora a afirmação de que entendemos o presente trabalho como parte de um processo que deve continuar.

Vemo-nos, ainda, nessa aproximação fenomenológica-hermenêutica ao considerarmos o conhecimento primeiro que tínhamos sobre o assunto, como um pré-conhecer ainda não tomado como tema de estudo. Nossa experiência vivida no Mestrado, na REDECENTRO e no Observatório da Educação apresentam-se, assim, como fonte de interrogação e não como um pré-julgamento do processo da pesquisa. Nosso percurso de análise foi definindo-se à medida que, intencionalmente, interrogávamos os dados agora entendidos como fenômenos. O trajeto investigativo e a nossa busca de rigor centravam-se no que as produções e as fichas nos diziam.

Neste estudo, na aproximação à pesquisa fenomenológica, utilizamos as descrições das fichas e das fontes primárias, e, assim como Bicudo *et al* (2011), os analisamos recorrendo aos recursos da hermenêutica, interpretando-os à luz de nossa experiência vivida e dos diálogos com os dados e com a literatura estudada.

Tomamos os tipos e procedimentos de pesquisa como foram apresentados nas dissertações. Além disso, apoiados também pela metodologia de análise da REDECENTRO, acrescentávamos as nossas observações como leitores. Buscávamos, igualmente, articulações entre a metodologia identificada e o referencial teórico oriundo de representantes de uma abordagem qualitativa; procurávamos aspectos do Programa que poderiam contribuir para o entendimento do campo escolar dos trabalhos construídos. Ainda que iniciais, essas conexões poderão contribuir para a análise de tendências da produção em cursos *stricto sensu* da área de Educação.

A análise e interpretação dos documentos resultou, portanto, das leituras dos mesmos, direcionadas não apenas pelos indicadores da Ficha de Análise, mas, sobretudo, pelas perguntas da pesquisa que originaram esta dissertação, as quais nos fizeram caminhar em direção ao destaque das unidades significativas da metodologia eleita pelos mestrandos.

Nesta parte introdutória queremos, ainda, dizer como chegamos a esta dissertação.¹ Nosso intuito é mostrar que a pesquisa que lhe originou não foi apenas elaborada a partir de documentos e de uma bibliografia, mas tem a ver com a subjetividade do autor.

Desde criança, o sonho de se tornar professor esteve presente na minha imaginação, nas conversas que permearam o universo infantil e até nas brincadeiras vividas naquela época. Essa imagem, hoje concretizada, certamente teve origem e influência nas lembranças e memórias da figura paterna. Não pela convivência diária, uma vez que a vida assim não o permitiu, mas, pelas histórias contadas por quem com ele conviveu, dos livros arquivados em casa e das poucas anotações que se tornaram eternas recordações de um também educador.

No entanto, no decorrer dos anos, das transformações ocorridas na infância e na adolescência, novos sonhos foram construídos, sobretudo, como aprendiz de ouvires, aos 14 anos. Essas experiências, contudo, não eram direcionadas às atividades que entremeiam a carreira docente.

Ao final do Ensino Médio, elevado por motivos financeiros e aptidão para trabalhos manuais, fiz o curso de Técnico em Prótese Odontológica oferecido pela Escola de Prótese Odontológica do Triângulo Mineiro. Os estudos realizados e as trocas de experiências fundamentaram a aspiração por um curso universitário.

Optei, então, pelo curso de Bacharelado em Administração da Universidade de Uberaba - UNIUBE. Cada novo instante de aprendizado era capaz de proporcionar maior

¹ A narrativa a seguir está escrita na primeira pessoa do singular por referir-se a um fragmento da história vivida pelo autor.

fascínio e curiosidade pelo estudo e descobrimento do mundo acadêmico. Com essa escolha, outras oportunidades surgiram.

O esperado e tão sonhado momento da formatura chegou e com ele as incertezas e expectativas criadas por um recém graduado. O conhecimento adquirido ao longo desse período, pareceu-me insuficiente frente aos anseios e expectativas de trabalho. Posto isso, decidi, sem hesitar, realizar novos estudos por meio de um MBA em Controladoria e Finanças, oferecido pela Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia.

Ao findar esse novo empreito, surgiu a indicação e, posteriormente, o convite para atuar como professor - a princípio, convidado - nos cursos de Administração e Ciências Contábeis na modalidade de Educação à Distância da UNIUBE. Esse foi o primeiro e inesquecível contato com a profissão docente que possibilitou resgatar os sonhos de infância e incorporá-los à escolha da formação profissional realizada.

Novas e importantes conquistas, dentro da referida instituição, foram surgindo e permitindo maior convívio e experiências relativas à rotina do ser professor. Em paralelo, iniciei, também, o Magistério em escolas de formação profissional como professor substituto da área de gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, campus Uberaba.

Após aprovação em concurso público, assumi como efetivo o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – PEBTT, área de Administração, no IFTM. Passei, a partir desse momento, a atuar com exclusividade nesta instituição e desenvolver atividades que se relacionavam ao ensino, pesquisa e extensão. A cada nova experiência surgem indagações que perpassam pelo reconhecimento da importância da formação pedagógica, do desenvolvimento mútuo da tríade ensino, pesquisa e extensão e da responsabilidade pelo papel social da profissão.

E é justamente a busca por respostas a questionamentos dessa natureza que constituiu o pesquisador aprendiz. Principiante nesta jornada, procurei meios, com outros profissionais habilitados, para aprender e me consolidar como um profissional capaz de realizar suas próprias pesquisas e também orientar os alunos na construção de seus processos investigativos.

Foi neste contexto que o interesse e procura pelo curso de Mestrado surgiu. A princípio, em duas possibilidades já totalmente delimitadas: encontrar um programa específico da área de Administração ou iniciar uma nova jornada pelos caminhos da

Educação. Optei pelas novas descobertas e transformações que o Mestrado em Educação poderiam proporcionar ao meu desenvolvimento profissional.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, um olhar mais consciente para as questões educacionais foi surgindo a cada nova aula, nas experiências trocadas, nos trabalhos desenvolvidos, na participação nos grupos de pesquisas, nas conversas informais nos corredores, nos estudos empreendidos e, sobretudo, nas orientações realizadas. A princípio, um projeto incipiente que ao longo das discussões com a orientadora foi ganhando sua forma e consistência.

Realizar um projeto que abarca discussões relacionadas aos caminhos investigativos desenvolvidos em pesquisas educacionais interessadas na educação básica, justificaram o interesse pessoal e profissional para realização do proposto. Motivou-me a possibilidade de aplicação do conhecimento construído às atividades como docente e orientador, na instituição em que trabalho.

As escritas deste texto estão expostas e organizadas em quatro capítulos. No primeiro, descrevemos a construção e consolidação da pesquisa em Educação no Brasil. Apresentamos, ainda, um breve histórico da REDECENTRO e o trabalho que a equipe desenvolve dentro do contexto das produções acadêmicas que versam sobre o professor nos programas de pós-graduação em educação do Centro-Oeste.

No segundo capítulo, descrevemos a contextualização institucional das dissertações que foram analisadas. Destacamos a escrita de um breve histórico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, com as linhas de pesquisa e os projetos desenvolvidos, o quadro de docentes e a organização curricular.

No terceiro capítulo, apresentamos os tipos de pesquisa, destacando os que foram mais utilizados. No quarto capítulo, analisamos os procedimentos de pesquisa identificados, destacando sua variedade e coerência com a abordagem qualitativa predominante, o referencial teórico-metodológico empreendido e reflexões sobre o método. Ao longo desses dois capítulos, expomos também a nossa interpretação dos dados.

Os instrumentos de pesquisa utilizados, o detalhamento do emprego dos tipos e procedimentos, assim como do referencial citado como fundamento dos estudos, são apresentados nos apêndices e anexos.

Considerando as relações entre o processo metodológico e o rigor e validade do trabalho acadêmico, buscamos verificar e recuperar esse processo, trazendo à tona como a construção das pesquisas foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da

UNIUBE. Nossa intenção foi preparar e sedimentar um campo teórico para acolher, organizar e discutir um conhecimento sobre a pesquisa em educação.

2 INVESTIGAÇÕES NA ÁREA EDUCACIONAL

Neste capítulo, discorreremos sobre a investigação em Educação no Brasil. Partimos de um sentido macro ao descrever a origem, os pressupostos e os principais conceitos da pesquisa educacional. Em seguida, apresentamos um abreviado histórico, objetivos, metodologias e resultados da Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste e do Observatório da Educação, ao qual este estudo se integra.

2.1 A pesquisa em Educação no Brasil

O tema “pesquisa em Educação no Brasil” é bastante amplo para limitá-lo a discussões em poucas páginas. Logo, a intenção da realização deste texto não é esgotar as possibilidades de estudo dessa temática, mas de permitir a exposição de ideias básicas a respeito do conceito, origens e pressupostos da pesquisa educacional, dos quais se partiu para a construção dessa pesquisa.

Para apresentarmos o assunto proposto, iniciamos com o significado da palavra pesquisa e de sua aplicabilidade nos projetos e investigações educativas. Partimos da questão: o que é pesquisa?

Gatti (2006, p. 26) apresenta reflexões acerca da definição do termo. Diz a autora que

a palavra pesquisa pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e mesmo criação de novos métodos de investigação e estruturas de abordagem do real.

Compreendemos, em um sentido amplo, que o termo pode representar tanto a busca de informações do cotidiano com dados sem relevância acadêmica, como pela ação desempenhada com o intuito de se obter conhecimento a respeito de algo inexplorado. No contexto da pesquisa científica, em um sentido mais específico, o teor do termo pesquisa refere-se a processos investigativos que dispõem para sua execução: tempo, cuidado, profundidade, rigor, critérios e recursos que conduzam à apropriação de “um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvelando processos, explicando, consistentemente, fenômenos, segundo algum referencial” (GATTI, 2012a, p. 10).

Para esclarecer o sentido de processo investigativo, recorreremos a Chizzotti (2000, p. 35). Para o autor, o procedimento de pesquisa representa

um conjunto de operações sucessivas e distintas, mas interdependentes, realizadas por um ou mais pesquisadores, a fim de coletar sistematicamente informações válidas sobre um fenômeno observável para explicá-lo ou compreendê-lo. É um trabalho complexo que reúne diferentes competências (escrever, sistematizar, analisar), organização pessoal e o domínio de técnicas especializadas (documentação, instrumentos de pesquisa).

Dessa forma, entendemos que o processo de pesquisa é responsável por garantir a realização de um trabalho no qual os novos conhecimentos e sua produção surgem a partir de necessidades e indagações que inquietam o homem nas diferentes áreas nas quais vive e atua. São essas dúvidas e incertezas que o motivam para a busca incessante de respostas ou explicações que, em alguns casos, podem gerar outras perguntas. E é justamente essa ação de investigação, pela busca de novos conhecimentos que se denomina pesquisa.

Quando se emprega a palavra pesquisa, no meio acadêmico, é necessário reconhecer a importância do uso do método, dos tipos e instrumentos de pesquisa legitimados os quais podem contribuir para a profundidade, o rigor, a qualidade do trabalho e para os resultados obtidos no processo investigativo. Além disso, é preciso sair de informações aparentes ou apresentadas pelo senso comum, para a busca, com procedimentos validados, de conhecimento capaz de investigar fenômenos, processos ou questões, a partir de determinado referencial escolhido, ou seja, “elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica” (GATTI, 2012a, p. 10).

Ainda a respeito da empregabilidade do termo, Jacques Beillerot (1991), propõe seis critérios passíveis de serem aplicados, estabelecendo uma seleção em dois níveis entre as atividades que podem ser consideradas como de pesquisa. Esses entendimentos são discutidos por Gatti (2006, p. 26), ao afirmar que

o primeiro nível [de pesquisa] exigiria o preenchimento de três condições: a produção do conhecimento novo, procedimento de investigação rigoroso e a comunicação/discussão dos resultados. Mais três critérios acrescidos a estes configurariam um segundo nível: introdução de uma dimensão de crítica e reflexão sobre as fontes, métodos e modos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais contribuindo para a elaboração de uma problemática.

Nessa perspectiva, entende-se que a proposta de Beillerot procura explicitar o rigor indispensável para o processo de construção da pesquisa, uma vez que sugere critérios que possibilitam classificar as atividades que podem ou não ser enquadradas como investigação. Gatti (2006, p. 26) admite, ainda, que, “mesmo em instituições universitárias, encontram-se

pesquisas que chama do nível mínimo, ou seja, que preenchem somente as três primeiras condições”, em outras palavras, os processos investigativos desenvolvidos no meio acadêmico devem atender, no mínimo, as três primeiras condições, caso contrário, não serão reconhecidos como pesquisa.

A partir da definição e compreensão do termo pesquisa, do reconhecimento da sua aplicabilidade geral e de sua validade e importância no meio acadêmico, surge uma nova indagação: o que é pesquisa educacional?

Gatti (2012a) afirma que a pesquisa em Educação situa-se entre as ciências humanas e sociais e refere-se ao processo investigativo de fenômenos educacionais que visam à construção de conhecimentos científicos que se dão a partir dos resultados obtidos por estudos provenientes de buscas, inquietações, verificações e questionamentos dos pesquisadores dispostos a examinar uma determinada problemática oferecida por este campo da ciência.

A proposta fundamental da pesquisa em Educação é a de possibilitar a produção e apresentação, através da aplicação de procedimentos metodológicos rigorosos e validados pela academia, de novos saberes científicos em relação a fatos, objetos ou situações vivenciados no campo educacional e anteriormente não conhecidos.

Os conhecimentos, expostos pelo processo investigativo, dependem e são determinados a partir dos contextos vivenciados pelo pesquisador, do momento histórico, das teorias estudadas e utilizadas, dos métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa escolhidos e aplicados pelo estudioso para desenvolver o trabalho. Por isso, para Gatti (2012a, p. 12) “o conhecimento obtido pela pesquisa - em Educação - é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados.” A legitimidade da pesquisa educacional apresenta-se quando se reconhece que os novos saberes contribuem para a construção de processos educativos de qualidade.

Ao observar o campo da Educação, é possível perceber que o mesmo apresenta características que lhe são extremamente particulares. Primeiro, pela diversidade de subáreas que oferecem e possibilitam objetos de estudos, tais como:

história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo, ensino e etc... [e, segundo,] pela apropriação de estudos produzidos em áreas afins, como a psicologia, a antropologia, a sociologia e economia, sem colocar estes estudos, na maioria das vezes, sob o crivo de uma perspectiva própria” (GATTI, 2005, p. 258).

Sendo assim, como o pesquisador reconhece que o trabalho científico proposto pertence ao campo da investigação em Educação?

Segundo Gatti (2012a, p. 14) uma determinada investigação pertence ao campo educacional “desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa”. Ou seja, quando a Educação se mostra como sendo a orientação ou foco central da investigação, o componente de integração e direcionamento das ações e fatos que serão examinados, e quando oferece acontecimentos, situações ou objetivos que servirão de fundamentos para o estudo que se propõe realizar. Gatti (2012a, p.15), escreve ainda que

sem dúvida, a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É a aproximação a esse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.

E é justamente essa tentativa de compreender os fatos educacionais, que se exhibe em processo de construção contínua e em constante mutação, que possibilita aos pesquisadores desvelar novos conhecimentos, reconhecidos por quem produz e por quem é beneficiado por ele, que visam contribuir com transformações significativas na realidade educacional apresentada.

Após apresentar o conceito de pesquisa em Educação, sua importância no processo de construção dos novos conhecimentos para este campo da ciência, de apontar algumas das diversas subáreas e os pontos que possibilitam reconhecer que determinada pesquisa pertence ao campo da investigação educacional, indagamos: qual a origem da pesquisa em Educação no Brasil?

Para elucidar esse questionamento recorreremos ao estudo denominado “A pesquisa em Educação no Brasil” de Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994, p. 4). Eles expõem que

a pesquisa em educação no Brasil, hoje, tem como principal base institucional os programas de pós-graduação sediados nas universidades, criados notadamente a partir da década de 70. No período anterior, a investigação em educação era promovida de forma mais sistemática em centros de pesquisa ligados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, criado em 1938, vinculado ao Ministério da Educação.

Somando esforços para esclarecer à indagação, a obra “A Construção da pesquisa em Educação”(GATTI, 2012a, p. 17) também retrata e faz distinção da época inicial de desenvolvimento das investigações realizadas no contexto educacional. A autora destaca o fato de que

trabalhos esparsos que são reveladores de certa preocupação científica com questões da área educacional são encontrados no Brasil desde os primórdios do século 20. Mas é com a criação, no final dos anos de 1930, do Instituto

Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) que estudos mais sistemáticos em educação, no País, começam a se desenvolver.

No que diz respeito à aceleração das produções acadêmicas desta área, Gatti (2012a, p. 18), aponta que foi

somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 1960, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e na reabsorção desse pessoal, que se acelerou o desenvolvimento dessa área de pesquisa no País, transferindo seu foco de produção e de formação de quadros para as universidades.

Perante o exposto, podemos notar que estudos que apresentam discussões e preocupação científicas com as questões do campo da Educação são articulados e encontrados no Brasil a partir do início do século XX. Investigações sistemáticas nesse campo do saber são reconhecidas a partir da criação do Instituto Nacional de Pedagogia, hoje denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – em 1937, e a intensificação dessas produções são marcadas pela implantação e expansão dos programas de pós-graduação no país, a partir de 1965.

No contexto desse caminho, a investigação denominada “A pesquisa educacional no Brasil” de Aparecida Joly Gouveia (1971) assinala que o movimento de desenvolvimento dos processos investigativos em Educação no Brasil passou por três momentos distintos: o primeiro período iniciou a partir da criação do INEP até meados de 1950 com ênfase nos estudos psicopedagógicos; o segundo período se deu com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE e dos Centros Regionais – CRPEs e proporcionou destaque à questão sociológica; e o terceiro período, de 1964 - após o golpe militar - até 1970 e vislumbrou questões relacionadas ao caráter economicista (CAMPOS; FÁVERO, 1994). Além disso, Mirian Warde (1990, p. 67) descreve em seu texto “O papel da pesquisa na pós-graduação”, baseada nos estudos “Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em Educação no Brasil” de Luís Antônio Cunha (1979), que se vivencia um quarto período. Em seu artigo, ela exhibe que “Cunha, completando a exposição de Gouveia sobre as três primeiras fases de evolução da pesquisa educacional, introduz a “quarta fase”, inaugurada em 1971, e que se caracteriza pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação”. Ou seja, esse momento é marcado com o início e desenvolvimento da produção acadêmica dos programas de Mestrado e Doutorado.

A primeira fase, assim denominada por Gouveia (1971), apresentou pesquisas que foram desenvolvidas, predominantemente, por discussões de questões pautadas na temática

Psicologia Educacional ou Psicopedagogia – campo do saber que se constrói a partir de conhecimentos apropriados da Psicologia e da Pedagogia. Nestes estudos, exploravam-se os processos psicológicos envolvidos no ensino-aprendizagem, sobretudo em indagações relativas ao rendimento escolar (MELLO, 1983).

Esse enfoque é proveniente dos resultados alcançados por processos investigativos que eram, na época, desenvolvidos pelo INEP. Segundo o artigo “A pesquisa educacional no Brasil”, apresentado por Guiomar Mello (1983, p. 68), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos “possuía um ativo serviço de psicologia aplicada e trabalhava em testes de inteligência, de aptidões e de escolaridade” o que contribuiu para sua consolidação como um espaço para a construção do pensamento educacional brasileiro e, principalmente, para o incremento e desenvolvimento da Educação e das investigações neste universo. Confirma-se este fato, uma vez que, a referida instituição e, posteriormente, seus centros, “constituíram-se focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em Educação, inclusive as de natureza experimental” (GATTI, 2012a, p. 17-18).

Outro momento de significativa contribuição e que sinaliza o início da segunda fase de desenvolvimento da pesquisa em Educação no Brasil foi a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais – CRPEs em Belo Horizonte, Recife, Salvador, Porto Alegre e São Paulo, em 1955. O objetivo principal era o de subsidiar investigações acadêmicas que auxiliassem no processo da reconstrução educacional brasileira.

Merece atenção o fato de que os pesquisadores contratados para desenvolver atividades nos Centros de Pesquisa passaram a atuar também nas escolas de educação superior e os professores universitários foram igualmente desempenhar a função de pesquisadores nos centros. Este movimento possibilitou, mesmo que de forma bastante tímida, a institucionalização da pesquisa em algumas universidades (GATTI, 2012a).

A respeito da ênfase encontrada nas investigações produzidas neste contexto, Mello (1983, p. 68), revela que

com a criação do CBPE e dos CRPEs que funcionavam em algumas capitais, e que se organizaram por iniciativa de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, a ênfase nos estudos psicológicos foi substituída pela preocupação com estudos sociológicos. Passou a fazer parte do universo das pesquisas, principalmente a questão da organização social da escola e das relações entre educação e sociedade de um modo geral, inclusive tomando como objeto os sistemas de ensino dos vários graus em suas articulações com as demandas do desenvolvimento.

Podemos notar que a abordagem dada às pesquisas desenvolvidas nesta fase refere-se ao estudo dos processos sociais do ensino-aprendizagem, da realidade socioeducacional e também dos procedimentos educacionais de socialização. Neste universo, as investigações perpassavam por questões que envolviam desde as relações sociais que marcam o desenvolvimento do ser humano e ainda pelo estudo dos procedimentos de organização do contexto escolar.

A terceira fase, por sua vez, é marcada pelo golpe militar de 1964 e pela desativação dos Centros de Pesquisa. Nesta época, começavam a predominar investigações de caráter economicista, pois segundo as contribuições de Mello (1983, p. 68),

em meados da década de 60, com a reordenação sócio-política que o país viveu a partir de 64, mais uma vez muda a tônica da pesquisa educacional e os estudos de cunho sociológico passam a ser substituídos principalmente pelos estudos de tipo econômico inspirados direta ou indiretamente na teoria do capital humano. Temas como a educação e investimento, custos da educação, e as relações entre o mercado de trabalho e formação profissional são privilegiados [...]

O desenvolvimento da pesquisa na área da Educação, até o terceiro período, pouco contava com a participação das universidades, porque, de acordo com Aparecida Joly Gouveia (1971, p.10),

a maior parte [...] dos trabalhos realizados pelos professores universitários resulta de esforços individuais relacionados com interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário.

No entanto, a partir da implantação dos programas de pós-graduação em Educação, vinculados às universidades do país e, conseqüentemente, do fomento à produção acadêmica dentro desses ambientes, é que ocorrem a intensificação e a aceleração do desenvolvimento das pesquisas, assinalando neste momento, o início da quarta fase. O primeiro programa de pós-graduação – Mestrado – iniciou-se em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO, seguido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, em 1969.

Campos e Fávero (1994, p. 7) mencionam que o número de programas de pós-graduação cresceu e difundiu-se rapidamente pelo Brasil:

entre 1971 e 1972 foram implantados 10 cursos de mestrado; até 1975, 16 já estavam em funcionamento. O primeiro curso de Doutorado iniciou-se em 1976. O período de maior expansão ocorreu na década de 70, inicialmente com os mestrados, sendo a fase seguinte caracterizada pelo esforço de consolidação dos programas [...]. O número de doutorados aumentou em ritmo mais intenso principalmente na última década [entre 84 e 94] [...].

Simultaneamente à expansão e à consolidação de alguns programas de pós-graduação, centros independentes de pesquisa foram se solidificando por meio da formação de equipes permanentes de pesquisadores que encontraram nestas instituições o ambiente propício para o desenvolvimento de processos investigativos que passavam a exigir dos sujeitos envolvidos maior tempo e dedicação (CAMPOS; FÁVERO, 1994).

A concretização desses espaços contribuiu de uma forma significativa para o aumento do número de investigações e, conseqüentemente, para a ampliação dos temas colocados em estudo. Sendo que a propagação das temáticas em análise, exigiu desses estudiosos um aprimoramento metodológico que possibilitou a aplicação de procedimentos de pesquisa mais elaborados.

Gatti (2012a, p. 20) retrata em seu estudo, que algumas investigações educacionais apontam para uma distribuição mais uniforme entre temas que emergem das seguintes problemáticas:

currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outras.

A diversidade temática contribuiu diretamente para o acréscimo de procedimentos, algumas vezes apropriados de outras áreas do conhecimento, a serem explorados para desvendar fenômenos dentro do contexto educacional. “Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, como também qualitativos e, no final da década [de 70], um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estende a muitos estudos” (GATTI, 2012a, p. 20).

Apesar dos avanços vivenciados no contexto das pesquisas educacionais brasileiras, que marcam essa época, prevaleceram os enfoques para uma dimensão mais técnica. No entanto, no final da década de 1970 e início de 1980, em função da descrença instalada a respeito das soluções tecnicista propostas para a Educação, abriu-se espaço para a introdução

de abordagens críticas e, por conseguinte, o enriquecimento do perfil das pesquisas nesta área (GATTI, 2012a).

O contexto político e social dessa década é marcado por dois diferentes momentos. O primeiro, caracterizado por uma sociedade sem direitos políticos, com diminuição das garantias fundamentais e da liberdade individual em nome da segurança nacional, com repressão imposta aos meios de comunicação e pelo crescimento demasiado da desigualdade socioeconômica e da extrema pobreza.

Esse período é caracterizado pela imposição da ditadura militar e iniciou-se após o golpe de 1964 e perdurou até 1985. Os militares, com a alegação que nunca se tornou verdadeira, do risco de uma guinada do Brasil para o socialismo, tomam o poder. Esse período da história brasileira foi marcado, sobretudo, pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão violenta aos que eram contra o regime militar.

O segundo momento é representado pelo retorno do Estado democrático, o que possibilitou a criação de espaços para as manifestações e para a crítica social. A mobilização popular que ganhou as ruas e que foi marcada pela reprovação da emenda às eleições diretas, uma vez que 112 deputados não compareceram ao plenário no dia da votação na Câmara dos Deputados, possibilitou força e fôlego para a transição do então modelo vivenciado para um estado democrático. A consolidação da democracia no país é observada quando o povo brasileiro passa a viver sob as prerrogativas legais da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Para Gatti (2012a, p. 21), a investigação de cunho educacional,

em boa parte, vai estar integrada a essa crítica social e, na década de 1980, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – as quais passam a ser a grande fonte da produção da pesquisa educacional –, a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista.

Outra característica importante para as pesquisas educacionais relaciona-se ao fato de que, na fase de implantação e expansão inicial da pós-graduação e dos centros de investigação independentes, um número elevado de professores e pesquisadores havia realizado sua formação no exterior (CAMPOS; FÁVERO, 1994). O conhecimento adquirido por estes sujeitos trouxe significativas contribuições à pesquisa, sobretudo no que concerne à exploração de novas temáticas e abordagens para a execução do trabalho.

Coexistente a esse fato, citamos o avanço de estudos elaborados por profissionais já experientes que buscam analisar a consistência e o sentido das produções apresentadas e que são denominadas por pesquisa educacional. Além disso, nesta mesma época ocorre a consolidação e fortalecimento de alguns grupos de pesquisas da área (GATTI, 2012a).

Assim, Gatti (2012a, p. 22) aponta que esses grupos de pesquisa apoiavam-se nos estudo de temas, tais como:

alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas públicas educacionais, trabalho e educação.

Todos esses movimentos contribuíram para o aumento significativo da quantidade e qualidade das produções acadêmicas apresentadas, quer seja pelo número de dissertações e teses, ou ainda por publicações de livros e artigos em âmbito nacional e internacional, sendo “assim, gerou-se uma unanimidade em torno da constatação de que o crescimento quantitativo das pesquisas na área de Educação, representa conquista de valor que deve ser imputada ao surgimento e à expansão dos cursos de pós-graduação” (WARDE, 1990, p. 68).

Além dos programas de pós-graduação, outras instituições desempenharam e exercem papel importante no avanço, incremento e desenvolvimento das pesquisas em Educação. Essas entidades são responsáveis pelo financiamento, em território nacional, do processo investigativo. Os recursos são distribuídos no formato de apoio direto a projetos de pesquisa, bolsas de pós-graduação e de complementação salarial para docentes.

O apoio financeiro ao desenvolvimento das pesquisas em Educação e em outras áreas do saber é realizado principalmente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, fundando em 17 de abril de 1951; pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, criada em 11 de julho do mesmo ano; pela Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, constituída em 24 de julho de 1967; além das fundações estaduais e agências internacionais que atuam no Brasil (CAMPOS; FÁVERO, 1994).

Vale ressaltar que cada entidade federativa possui sua própria Fundação de Amparo à Pesquisa. No estado de Minas Gerais, o fomento à pesquisa é realizado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG que se consolida como a única agência de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do estado. É uma autarquia estadual, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Os seus recursos

financeiros são assegurados pela Constituição do Estado.

Outra importante conquista para o campo da pesquisa educacional refere-se à fundação, em 1976, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. A mesma consolidou-se como uma sociedade civil e independente, admitindo em seu quadro de acionistas os programas de pós-graduação em Educação e os professores, pesquisadores e estudantes destes programas.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa em Educação no país, a ANPEd concebeu-se como sendo um espaço para discussões das questões, inquietações e indagações do campo educacional e se posiciona como referência na produção e divulgação do conhecimento produzido por seus acionistas.

Além disso, consoante Campos e Fávero (1994, p. 6), a

área de pesquisa educacional tem-se fortalecido ao longo dos últimos anos, para que muito tem contribuído a atuação da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, criada no final dos nos 70, principalmente através de seus Grupos de Trabalho. As últimas reuniões anuais promovidas por essa entidade têm divulgado uma produção cada vez maior, cuja qualidade ainda é bastante heterogênea, mas que se tem aprimorado no seu conjunto.

A ANPEd promove anualmente um dos maiores encontros de pesquisadores e estudiosos do campo educacional com o intuito de promover discussões sobre a pesquisa em Educação no Brasil. Atualmente são 2.174 associados individuais e 106 institucionais (ANPEd, 2013, p. 17-18). Para cada reunião anual, a associação propõe um determinado tema de relevância nacional e busca envolver a sociedade acadêmica nas discussões a respeito dos problemas que o país precisa enfrentar. Reafirma, assim, o compromisso com o desenvolvimento, consolidação e reconhecimento da pesquisa em Educação, de sua produção e da divulgação dos resultados obtidos para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Outra tendência refere-se à distribuição da produção no território nacional. Neste quesito, atenta-se ao fato de que as produções são distribuídas de forma desigual pelo país e que sua repartição acompanha o desenvolvimento socioeconômico do mesmo. “Assim, a investigação educacional de maior qualidade acaba sendo produzida sobretudo em programas situados em estados do Sudeste e Sul” (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p. 6).

Os resultados gerados pelas investigações são socializados ou divulgados, sobretudo, por meio de periódicos, livros, apresentação em congressos, conferências, seminários e reuniões entre pares. Porém, Campos e Fávero (1994, p. 33) afirmam

que a disseminação de resultados de pesquisa, no País, ainda atinge um setor restrito de profissionais. Isso ocorre não só pelo fato de que nem todos os trabalhos são publicados em livros e periódicos de ampla circulação, mas também pelo acesso desigual que profissionais de diferentes regiões e setores de atividade conseguem ter ao material produzido.

A concretização das pesquisas e, posteriormente a divulgação de seus resultados, contribui para além do crescimento intelectual dos sujeitos que as desenvolvem, pois tem também o intuito de promover, fomentar, disseminar, refletir e discutir os estudos científicos e os novos saberes por eles produzidos, que são provenientes de inquietações, limitações e problemáticas que afligem aqueles que buscam novas formas de pensar e fazer no campo educacional.

No contexto da trajetória da pesquisa em Educação no Brasil, nota-se que o número de produções científicas relacionadas à Educação ampliou-se significativamente nas últimas décadas. “No entanto, com essa expansão, também se evidenciaram problemas de fundo na própria produção das pesquisas, os quais merecem alguma atenção” (GATTI, 2012a, p. 23).

O primeiro ponto faz referência às desigualdades que se apresentam em relação às questões que envolvem o embasamento teórico e ao método adotado na construção das investigações. Alguns estudos apontam a dificuldade em se construir categorias teóricas ou mesmo apropriá-las de outras áreas do saber de forma a proporcionar a compreensão de todo o contexto educacional (GATTI, 2012a).

Para Mello (1983, p. 69), o que falta

são categorias teóricas que deem conta da complexidade concreta do nosso fenômeno e que nos permitam tomar como único bloco de problemas tanto as condições sociais que determinam o acesso, a permanência, e a exclusão nas instituições educacionais, como os mecanismos internos pelos quais esse acesso, permanência e exclusão se concretizam.

E é justamente a falta dessas elaborações teóricas que permite aos pesquisadores realizar interpretações consistentes a respeito da Educação em sua totalidade, que o campo educacional adota modelos advindos da psicologia, sociologia, economia e outras áreas que nem sempre são capazes, em função da complexidade vivenciada nesta área, de trazer à luz a compreensão que se busca.

Quando apontamos a ausência de categorias teóricas, não queremos dizer que a pesquisa tem sido construída sem aporte a alguma teoria, mas que os modelos teóricos adotados têm, em sua maioria, se mostrado inconsistentes. “Daí que grande parte de nossas

pesquisas se realiza segundo pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais, às vezes, nem mesmo o pesquisador tem consciência” (MELLO, 1983, p. 69).

A superação dos desafios teóricos e metodológicos depende principalmente do entendimento rigoroso da própria natureza da Educação: papel, dinâmica, importância social, limites e potencialidades de transformação da sociedade e, principalmente, de sua concretude historicossocial (GATTI, 2012a).

Gatti (2012a) pondera também que, nas décadas de 70, 80 e início de 90, uma boa parte das pesquisas educacionais brasileiras refletia, com certo atraso, modelos que estavam sendo propostos e desenvolvidos em países como França, Inglaterra e Estados Unidos. Essa apropriação, muitas vezes simplificada, pode ser o reflexo da precária institucionalização das pesquisas e também da pouca experiência que os investigadores detinham em relação à produção de trabalhos nesta área.

Outra tendência que merece destaque e atenção alude-se ao imediatismo quanto à escolha por problemas de pesquisa. Gatti (2012a, p. 25-26) aponta que, mesmo representando uma tendência que tem se enfraquecido nos últimos anos, ainda é presença acentuada nas investigações do campo educacional. Para ela, parece prevalecer em muitos estudos da área

[...] a preocupação quanto à aplicabilidade direta e imediata das conclusões, que, em geral, se completam nos trabalhos por “recomendações”. [...] problemas oriundos de práticas profissionais são tratados, em geral, nos limites de um recorte academicista discutível em seus alcances. [...] As perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo deixam de ser trabalhadas. Esse imediatismo traz também consigo um grande empobrecimento teórico. [...] A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica.

Nesse aspecto, essa autora afirma que as investigações propostas para a área da Educação carecem da apresentação de questões densas e consistentes que necessitam de aprofundamento, rigor e tempo para a execução do trabalho.

Em seguida às tendências já apresentadas, e com a mesma preocupação, Gatti (2012a) considera que nem sempre se encontram nas universidades condições de apoio e incentivo ao desenvolvimento, fomento e promoção das pesquisas em Educação, assim como em outras áreas do saber. Tais condições afetam diretamente os programas de pós-graduação subordinados a essas instituições de ensino superior, uma vez que a falta de apoio impõe dificuldades, sobretudo, na consolidação de grupos de pesquisa e, conseqüentemente, na

realização e apresentação de uma produção permanente. É no final da década 80 que se verifica, ainda em poucos programas, a estabilização de algumas tendências de trabalho mesmo enfrentando as condições institucionais pouco favoráveis a este desenvolvimento (GATTI, 2012a).

Além disso, Alves-Mazzotti (2001, p. 40) alega que outro problema do processo de construção das investigações associa-se com a “primazia do ensino sobre a pesquisa no âmbito das universidades, deixando aos docentes-pesquisadores pouca disponibilidade de tempo para a pesquisa e orientação”. É sabido que no Brasil não existe a profissão pesquisador e os docentes de ensino superior, na sua maioria, dividem seu tempo na execução das atividades advindas da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Ao tratar, especialmente, da indispensabilidade de aperfeiçoamento dos programas de pós-graduação, Campos e Fávero (1994, p. 15), citam a importância da existência de conexão entre ensino e pesquisa dentro das universidades brasileiras. Os autores assinalam que a

necessidade de melhoria da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) tem sido discutida principalmente a partir da constatação de que ensino e pesquisa necessitam estar mais interligados e de que esta integração deve-se refletir na organização interna dos programas e na busca de sua identidade temática, teórica e metodológica, dentro do campo mais amplo da educação.

Alguns avanços que trouxeram mudanças significativas a esse quadro institucional é marcado no final dos anos de 1980 e início da década de 1990 e referem-se, sobretudo, a “[...] estímulos específicos à pesquisa e com avaliações periódicas, e a redefinição das exigências para as carreiras docentes universitárias [...]” (GATTI, 2012a, p. 28).

É nessa época também que surgem as primeiras discussões relacionadas à validade das questões teórico-metodológicas aplicadas às pesquisas em Educação. São expostos dois trabalhos que apresentam discussões e se contrapõem nessas questões.

O primeiro é elaborado por Sérgio Luna (1988, p.74) e recebeu o título “O falso conflito entre tendências metodológicas”. Para o autor, se um pesquisador atender aos requisitos, a saber:

a explicitação de uma pergunta/problema; a elaboração (e clara descrição) de um conjunto de passos que obtenham informação necessária para respondê-la(o); a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida, então será possível avaliar seu produto segundo os parâmetros de seu referencial.

Luna (1988) aponta, ainda, que se o trabalho apresenta essas características, qualquer outra avaliação seria meramente uma crítica a partir de como os avaliadores desenvolveriam seus próprios trabalhos ou partindo de pressupostos defendidos por um mesmo grupo de pesquisadores. Vale ressaltar que apenas a explicitação de um problema não garante a realização de uma boa pesquisa.

Contrapondo ao que foi exposto, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (1988) apresenta o estudo “Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso”. Gatti (2012, p. 30) considera

que a formalização dos requisitos que Luna coloca como básicos em qualquer pesquisa, qualquer que seja a metodologia, não é suficiente para expressar tendências metodológicas nem para explicar a abordagem teórica, e muitos menos para expor o fio condutor que dá significado aos procedimentos que ela adota, quaisquer que sejam, e mesmo à investigação como um todo.

Para Franco (1988), não é possível abandonar a utilização crítica dos instrumentos teórico-metodológicos, pois se assim fosse feito se estaria recusando a própria condição de pesquisador e a possibilidade de contribuir com as transformações no universo da Educação.

Parte dessas alegações diz respeito à utilização da pesquisa qualitativa que surge e se desenvolve, nesta época, como um método alternativo às investigações quantitativas, uma vez que não estavam sendo suficientes para compreender a totalidade dos fenômenos educativos. As discussões apresentadas nos trabalhos de Luna e Franco ofereceram subsídios para novos questionamentos a partir dos anos 1990. Nesse momento, “conflitos entre posturas epistemológicas, diferenciais de métodos e formas específicas de utilização de técnicas, avanços na explicitação de objeto e problemas de natureza institucional” fazem parte do contexto dos pesquisadores educacionais (GATTI, 2012a, p. 31).

Gatti (2012a) aponta que a utilização de abordagens puramente quantitativas, no contexto das pesquisas em Educação no Brasil e em outros países, foi praticamente suprimida nos últimos anos e possibilitou espaço para a exploração das abordagens qualitativas. Neste horizonte, a autora acrescenta o fato de que quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas e que podem perfeitamente se interagir para a constatação de um algum fenômeno em estudo.

No entanto, independentemente do método, técnica e abordagem utilizados na construção da investigação proposta, as pesquisas educacionais brasileiras apresentam fragilidades conforme análise realizada por Gatti (2012a). Em primeiro instante, destaca-se o

pouco aprofundamento teórico-metodológico sob a abordagem escolhida para a realização do estudo, apontando problemas que vão desde a escolha e elaboração dos instrumentos de pesquisa, de operacionalização da investigação, do direcionamento de resultados insuficientes, até a realização de interpretações empobrecidas e outros. Esses problemas vislumbrados nas pesquisas são relacionados especialmente à frágil formação dada aos sujeitos-pesquisadores no que concerne à realização de um estudo crítico dos métodos apontados como quantitativos ou qualitativos.

Uma segunda preocupação da autora está aliada, principalmente, à composição de amostras extremamente reduzidas, propositais e que não se baseiam na lógica ou na razão. Em alguns estudos, a amostra é composta do próprio promotor da pesquisa que se propõe a expor sua experiência. Tais fatos dificultam ou impossibilitam que os resultados apreciados pelo estudo possam ser aplicados a outras realidades vivenciadas pela Educação.

Concluindo o que foi desvendado a respeito das fragilidades encontradas nas pesquisas da área, Gatti (2012a, p. 36) diz que

é preciso reconhecer que não temos nos omitido no enfrentamento desses problemas, mas que nem tudo o que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica, traduzindo com suficiente clareza suas condições de generalidade e, simultaneamente, de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum como as racionalizações primárias.

De modo geral, não como condição de exatidão de novos estudos, explora-se o impacto da produção científica em Educação no âmbito do contexto escolar. Para Gatti (2012a, p. 38), “Há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, mas os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples, nem imediatos”.

Não são simples, uma vez que passam por todos os problemas que envolvem o processo de comunicação: codificação e decodificação de mensagem, ruídos, e interpretação daquilo que se recebem. Não são imediatos porque sua socialização se efetiva em uma temporalidade histórica e pela seleção de aspectos pontuais dessa produção. Para Gatti (2012a), o enfoque atribuído hoje ao contexto educacional passou por um processo lento de construção de conhecimento ao longo de alguns anos.

Finalizando este tópico, entendemos que são muitos os desafios colocados à pesquisa educacional no Brasil, mas são esses que fomentam e possibilitam o crescimento da mesma.

A área oferece uma grandiosidade temática o que impõe aos pesquisadores o desenvolvimento contínuo do campo teórico-metodológico com o intuito de trazer à luz uma nova postura para buscar e interpretar os dados obtidos. Esse fato implica em maior aproximação e diálogo de grupos de pesquisa com a finalidade de balizar os limites dos conhecimentos elaborados.

2.2 A Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste

Com o intuito de desenvolver um trabalho cooperativo, solidário e compartilhado, a REDECENTRO agrupa alguns professores-pesquisadores, colaboradores, estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, alunos de graduação e professores da Educação Básica, todos vinculados a Programas de Pós-graduação em Educação na Região Centro-Oeste, nas instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE). Essa rede de pesquisadores, por sua vez, participa do *Observatório Internacional de La Profesión Docente – OBIPD*, da Universidade de Barcelona, com o objetivo de analisar a produção sobre o tema “professores”, em âmbito local, nacional e internacional.

Por Região Centro-Oeste, entende-se aquela denominada nos termos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e não a divisão regional proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (CAMPOS, 2012). Desse modo, os Programas da UFU e UNIUBE são considerados da Região Centro-Oeste pela CAPES, o Programa da UFT participa dessa Rede em função das interações ao longo de sua história com a UFG.

Os estudos da REDECENTRO têm origem na investigação “O professor no Brasil: estado do conhecimento” desenvolvida na Faculdade de Educação da UFG, com o propósito de selecionar e analisar as dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação; no país, os quais estudavam o professor. A falta de financiamento e as dificuldades para encontrar o objeto da investigação digitalizado impediram a continuidade do projeto (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Em 2004, o grupo que participou do projeto anterior, reconheceu a necessidade de retomar as discussões sobre o professor e, com base nas experiências e vivências anteriormente experimentadas, optou por concentrar a investigação apenas nas produções da

Região Centro-Oeste, além de apontar e promover a articulação para a criação de uma rede de pesquisadores e colaboradores da referida região. Nessa época, ainda pouco se discutia a formação de redes de pesquisadores, no entanto, os idealizadores desse projeto já sentiam a necessidade de estreitar diálogos, reconhecer pensamentos similares e divergentes, enfim, construir um grupo com a identidade do Centro-Oeste (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

O projeto revisito recebeu o nome “A produção acadêmica sobre professores – pesquisa interinstitucional da região centro-oeste”, sendo institucionalizado inicialmente por um “termo de parceria” celebrado entre os coordenadores das equipes participantes e seus respectivos programas de pós-graduação. Atualmente, há um convênio oficializado pelos Reitores de cada universidade parceira, tendo a UFG como coordenadora geral.

A formação dessa equipe possibilitou que os grupos se organizassem, guiados pelos mesmos princípios, objetivos e metodologias de trabalho. A formalização e a estruturação dessas equipes proporcionaram o fomento à discussão coletiva em torno da temática proposta, o fortalecimento dos grupos nas respectivas instituições parceiras e o desenvolvimento e crescimento da pesquisa (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Essa pesquisa sobre o professor na região centro-oeste, desenvolvida de forma interinstitucional, tem o intuito de estabelecer uma síntese dos conhecimentos produzidos nas teses e dissertações, de promover a pesquisa e o debate em âmbito regional, nacional e internacional. No tocante, o grupo de estudiosos se propõe, a partir de um estudo caracterizado como “estado da arte”, realizar a leitura integral das produções acadêmicas, selecionar aquelas que versam sobre o professor, a partir dos temas formação, profissionalização e prática docente; catalogar tais produções, analisá-las e discuti-las no âmbito de cada grupo. Os indicadores de análise compreendem, entre outros: método, tipos e procedimentos de pesquisa, ideário pedagógico, temas desenvolvidos e referenciais teóricos utilizados. Esses indicadores integram uma “ficha de análise”, sendo este um instrumento comum em todos os grupos (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

É importante ressaltar que são constantes, no decorrer dessa investigação interinstitucional, as tarefas de (re)criação de metodologias destinadas ao aperfeiçoamento do trabalho uma vez que se trata de um grupo que concentra inúmeros pesquisadores que dedicam seus estudos a uma temática também considerada ampla. Este processo favorece o diálogo, o debate e o crescimento mútuo dos integrantes das diferentes equipes de pesquisadores e, por conseguinte, dos programas de pós-graduação e instituições vinculadas (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Cada equipe institucional promove, entre seus integrantes, momentos de estudos, de discussões coletivas e de seminários que tendem a preparar os colaboradores para responder com vigor o que a pesquisa demanda. Além disso, são planejados encontros onde são discutidos, coletivamente, os resultados descobertos após análise de uma ou mais produções referentes a determinado período. Em caráter interinstitucional, são organizados seminários e encontros regionais que se dedicam aos estudos e aos debates teórico-metodológicos que visam o avanço do trabalho.

Durante esses seminários, realizam-se os encontros de bolsistas de iniciação científica. Nesse espaço, os alunos trocam experiências, conhecimentos, falam das limitações apresentadas, apresentam seus projetos de pesquisa, relatam os caminhos e dificuldades encontradas e sanam dúvidas ainda existentes.

Para o intercâmbio de análises dos diferentes grupos de pesquisa institucionais, está sendo criado um “banco de dados” em *software* específico, sob a responsabilidade da UFG. Nele serão depositadas todas as fichas de análise preenchidas pelos integrantes, que se constituirá como um registro importante do estado da arte das pesquisas sobre o professor do centro-oeste e permitirá múltiplas abordagens e relações entre os dados.

A transformação do grupo de pesquisa interinstitucional em uma rede de pesquisadores ampliou o campo de pesquisa e a possibilidade de realização de projetos que envolvam diversos aspectos dentro da temática professor. Segundo a proposta de Convênio entre as universidades parceiras (2013), os eixos são:

“Formação, profissionalização e prática docente” – pesquisas que tratem do docente a partir das “entradas” que já temos no atual instrumento de análise ou outros a acrescentar; “Métodos e metodologias da pesquisa” – pesquisas que tratem das abordagens metodológicas na investigação sobre professores; “Concepções e desenvolvimento” – pesquisas que tratem de concepções e desenvolvimento da educação, pedagogia, didática e ensino; “Estado da arte” – cabem aqui pesquisas sobre pesquisas (metapesquisas) sobre professores(as); “Abordagens da história de professores(as)” – pesquisas que tratem da história, memória, narrativas de professores(as); “Professores(as) e temáticas afins e emergentes” – pesquisas que tratem dos professores(as) e temáticas afins e emergentes, tais como: violência, novas tecnologias, gênero, raça, entre outras; “Professores(as) e novos paradigmas regionais.

Os trabalhos de leitura integral, catalogação e análise das dissertações e teses continuam sendo realizados pelos pesquisadores da Rede. No momento, após finalizada a análise das produções de 1999 a 2005, o empenho tem-se voltado para as produções defendidas no anos de 2008 e 2009, já que as de 2006 e 2007 já foram finalizadas e seus

dados estão sendo apresentados em alguns artigos publicados pelos pesquisadores da Rede como parte da terceira fase da pesquisa.

A Rede demonstra, nos últimos anos, maior interlocução nacional e internacional nos espaços formativos, como é o caso da sua associação recente, no ano de 2012, ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona, em que assume a responsabilidade de pesquisar e compreender a produção acadêmica nacional e internacional, não só referente à temática “professor(es)” mas também a outras temáticas associadas a ele(s). (SOUZA; MAGALHÃES, 2012).

No momento atual, o propósito da Rede é

fechar a análise das produções sobre o professor de uma década (1999-2009), e, a partir delas, apresentar diferentes sínteses que expressem os conhecimentos produzidos, os resultados alcançados e as contribuições para o meio acadêmico. Enquanto Rede de pesquisadores, tais propósitos estão cada vez mais reais na atualidade, pois segundo Souza e Magalhães (2011), ao buscar formar um banco de dados como parte da composição e consolidação de um Centro de Referência sobre o professor, a Redecentro contribui para um processo denominado “globalização solidária”, como contraposição à “globalização neoliberal”, numa tentativa de superar o isolacionismo entre as pesquisas e estimular a criação de projetos que envolvam, de modo crítico e formativo, os diversos aspectos com relação ao professor (ANES, 2013, p. 207).

Colaborando nessa proposta, a equipe da UNIUBE desenvolveu os seguintes projetos de pesquisa: “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste - subprojeto da Universidade de Uberaba” (ABREU-BERNARDES, 2009); “Tipos e procedimentos de pesquisa sobre o professor na região Centro-Oeste” (ABREU-BERNARDES, 2011); e está em andamento um terceiro projeto “Estudos acadêmicos sobre professores no Centro-Oeste, 2006-2009” (ABREU-BERNARDES, 2012), todos com apoio da FAPEMIG. Essas investigações possuem como objeto, o estudo das produções acadêmicas desenvolvidas nos programas filiados à Rede e que apresentam como foco o professor, período 2003-2009.

Os objetivos que constituíam o projeto em andamento nos anos em que desenvolvemos a pesquisa que fundamenta este trabalho dissertativo são: promover a discussão coletiva a respeito do processo de construção da pesquisa, analisar os tipos e procedimentos de investigação utilizados, trazer à luz temas e referenciais teóricos exibidos e mapear o que foi predominante em cada uma das universidades parceiras. No projeto, realizamos um estudo sobre o estado da arte, com abordagem qualitativa, nas seguintes etapas: 1) análise das dissertações produzidas no Programa de Mestrado em Educação da

UNIUBE; 2) aprofundamento dos estudos relacionados aos tipos e procedimentos de pesquisa por meio da ficha de análise de todas as equipes das universidades integrantes da REDECENTRO. A pesquisa de dissertação aqui proposta diferencia-se desse projeto ao ampliar o foco: não estudou-se somente as produções sobre o professor, mas todas as que analisaram, em alguma dimensão, a Educação Básica, inclusive seus professores. No entanto, partilha-se da metodologia de análise, referenciais teóricos, atitude de colaboração e trabalho coletivo.

2.3 O Observatório da educação: Interdisciplinaridade da Educação Básica

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, conforme consta no *site* da CAPES, desenvolve vários programas direcionados à Educação Básica, atuando em duas linhas de ação:

- na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.
- no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério (CAPES, sd).

O conjunto dos programas integra-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o Magistério da Educação Básica.

Os programas mantêm um eixo comum que é a formação de qualidade, em um processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente.

O Observatório da Educação é um de seus programas e foi criado pela CAPES em parceria com o INEP em 2006. Propõe-se a fomentar estudos e pesquisas em Educação. O programa objetiva, igualmente, possibilitar a interação da pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica, a formação de pessoal em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado.

Na Universidade de Uberaba desenvolvem-se, atualmente, quatro observatórios: um na área da Antropologia Educacional, outro na área de Políticas Públicas, um sobre

Matemática, outro sobre Antropologia da Educação e o quarto sobre Estudos Interdisciplinares por meio da Arte e da Cultura Popular. É nesse último, como já dito anteriormente, que nosso projeto foi acolhido.

O projeto temático tem por objeto a interdisciplinaridade na Educação Básica. Seu objetivo é realizar ações que façam interagir os conceitos científicos, a arte e a cultura popular e, para isso, propõe uma pesquisa colaborativa e crítica junto a professores e alunos do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino. Para o desenvolvimento dos estudos, envolve uma Universidade, um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, duas escolas públicas de Educação Básica e três cursos de Licenciatura. Esperamos como resultados, contribuir para a melhoria no processo ensino aprendizagem, com utilização de metodologias de ensino oriundas de uma concepção de Educação que propõe a construção do conhecimento de forma interdisciplinar, e, ainda, colaborar para o alcance de metas propostas pelo IDEB.

Estão vinculados a este Observatório sobre estudos da interdisciplinaridade as seguintes dissertações de mestrado: a) “A lei e as lentes: a formação do profissional de Direito e a arte cinematográfica” (FURTADO, 2014); “Obstáculos epistemológicos e pedagógicos na construção do conhecimento em cursos técnicos integrados” (MARTINS, 2013); Brincadeiras tradicionais em espaços escolares e não escolares: um estudo na perspectiva teórica de Gaston Bachelard (MACHADO, 2014); “Poéticas visuais em portfólios de alunos da Educação Básica” (FERREIRA, 2014) e o presente trabalho.

Integram-se, ainda, um projeto de pesquisa docente sobre a interação educação, arte e filosofia e um projeto desenvolvido no Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID sobre um estudo de Minas Gerais contada pela arte e pelo artesanato.

Imbuídos desse interesse pela Educação Básica, quisemos trazer uma primeira contribuição sobre como ela tem sido estudada no PPGE da Universidade de Uberaba. No próximo capítulo, descrevemos o contexto das produções acadêmicas analisadas desde a sua implantação aos dias atuais.

3 O CONTEXTO INSTITUCIONAL DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Este capítulo discorre a respeito do contexto institucional das dissertações analisadas, expondo o histórico do Programa, salientando as linhas de pesquisa e os projetos que são desenvolvidos, assim como a organização do curso para a formação dos mestres em Educação.

3.1 O Programa de Pós-Graduação em Educação – curso de Mestrado da UNIUBE

Antes de iniciarmos a apresentação que se refere exclusivamente ao Programa, contextualizaremos, mesmo que de forma breve, a instituição na qual se insere o Programa. A Universidade de Uberaba, instituição sem fins lucrativos, mantida pela Sociedade Educacional Uberabense, iniciou suas atividades, enquanto instituição responsável pela oferta de Ensino Superior, no ano de 1947 com a abertura da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro. Seguidamente, implantou-se a Faculdade de Direito, em 1951, e a Escola de Engenharia, em 1956. A partir de 1972, as faculdades isoladas são agrupadas em uma nova estrutura e forma de organização e recebem o nome de Faculdades Integradas de Uberaba. Nesse momento, cinco novos cursos de graduação são oferecidos. No ano de 1981, ocorre a fusão das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino com as Faculdades Integradas de Uberaba, o que possibilitou a incorporação de mais sete novos cursos da área de licenciatura e a habilitação em Jornalismo, do curso de Comunicação Social já existente na instituição. Em 1988, o Ministério da Educação a reconhece como universidade passando a ser denominada de Universidade de Uberaba. Essa deliberação trouxe à instituição, autonomia para gestão e criação de novos cursos.

Desde esse momento, a UNIUBE manteve-se empenhada na criação e oferta de outros cursos que possibilitassem o atendimento às demandas locais, regionais e nacionais. O ano de 1997 é marcado pelo início do primeiro programa de pós-graduação – Mestrado em Ciências e Valores Humanos –, o qual formou apenas duas turmas e foi fechado para modificações e ampliação da estrutura física, da organização curricular dos cursos de graduação; contratação de mestres e doutores e formação continuada de profissionais que já atuavam na instituição.

Em 10 de dezembro de 1998, foi criado o Instituto de Formação de Educadores, com a finalidade de aglutinar cursos, programas e pesquisas voltados para a formação do educador. A criação e/ou reorganização de seis cursos de licenciatura e a oferta contínua de cursos de extensão e de especialização na área de Educação. Pensando numa aprendizagem em diálogo

com a experiência e a história de vida de cada professor, e não em uma formação pedagógica pura, que o Instituto se propôs, como objetivo inicial, prestar apoio pedagógico aos docentes e assistentes pedagógicos da instituição. Essa ação de apoio pedagógico emergiu também do olhar sobre a sala de aula. Alunos em movimento reivindicavam aulas mais prazerosas e significativas. Professores insatisfeitos com os resultados da aprendizagem discente. Diretores de curso reivindicando melhores resultados de desempenho. Por outro lado, eram analisadas tentativas anteriores de formação pedagógica docente, “treinamentos” e “intervenções” realizadas e com respostas incipientes obtidas. Nasceu, então, em dezembro de 1999, o embrião de um Grupo de Apoio Pedagógico, com a finalidade de fomentar reflexões, explicitar descobertas de práticas pedagógicas significativas e realimentar o fazer educativo. Coerente aos princípios de formação de educadores definidos pelo Instituto, não mais pretender “ensinar” o professor a dar aula, mas, partindo da experiência docente do professor, de sua metodologia, de seus conhecimentos, de toda a riqueza que ele já traz, estimular a reflexão sobre a sua prática para inovar as ações educativas.

Mas, ao implantarem o GAP, os professores foram instigados pelos princípios do Instituto, sobretudo no que se refere à integração de suas atividades: “a pesquisa, o ensino e a extensão são assumidos como indissociáveis, com igual nível de importância e com igual preocupação de excelência, devendo esses níveis de atividades alimentar-se reciprocamente.” Os educadores detiveram-se, também, nos próprios princípios e metodologias de um curso em oferta, “O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula”. Se ressaltava-se a importância da pesquisa e da reflexão sobre a prática pedagógica; se baseavam-se na integração pesquisa-docência, então, nada mais natural que evoluíssem para uma reflexão sobre a própria ação: uma pesquisa sobre o apoio pedagógico oferecido aos professores. Assim foi criado o Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa (GAPP).

Qual o sentido de um apoio pedagógico para a prática docente? Foi a questão diretriz para a atuação da equipe. Instigados por essa pergunta, o GAPP se propôs a atingir, como grupo de pesquisa, três objetivos: no primeiro pretendia investigar se as ações pedagógicas já desenvolvidas e outras em desenvolvimento com os professores da Universidade de Uberaba contribuíam para mudanças na prática docente; no segundo, procurava identificar a natureza de tais mudanças, caso elas ocorressem; no terceiro, analisar a produção teórica, a partir de noventa, sobre a formação do professor reflexivo e pesquisador no Brasil, identificando a problemática suscitada.

Além de sistematizar ações que conjugavam o apoio, a pesquisa e a inovação no

ensino-aprendizagem, o GAPP escolheu como fundamento, investigações que levantavam as necessidades pedagógicas dos professores. Buscou, então, através do olhar e da troca de olhares sobre a prática, provocar reflexões e desenvolvimento profissional. Esse grupo estimulava o exercício reflexivo, ao pesquisar os significados e os significantes que davam sentido à prática pedagógica de cada um dos professores dessa universidade (ABREU-BERNARDES; BRANDÃO, 2004).

Os projetos de pesquisa do GAPP constituíram apoio institucional para a criação do atual Curso de Mestrado em Educação.

Em 2000, a Universidade de Uberaba implantou o seu Programa de Educação a Distância, ampliando gradativamente os cursos oferecidos nessa modalidade, bem como seu quadro de vagas. A UNIUBE, hoje, é composta pelos Campus Uberaba, Uberlândia, Araxá e pelos diversos polos de oferta de Ensino a Distância.

Na atualidade, a instituição oferece cursos de graduação e de especialização nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes. No nível de pós-graduação *stricto sensu* possui três cursos de mestrado credenciados e dois em fase de encaminhamento.

3.2 A criação do Programa

As primeiras discussões a respeito da proposta de implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba surgiram no Instituto de Formação de Educadores, em 1997 (ABREU-BERNARDES; BRANDÃO, 2004).

Nessa época, a UNIUBE passava por profundas modificações que envolviam alterações da estrutura administrativa e gerencial, reformulação de estatuto e regimentos, reformas e ampliação da estrutura física, aquisições de novas obras para acréscimo de acervo bibliográfico, contratação de doutores, mestres e fomento ao desenvolvimento do quadro de docente para a formação em nível de pós-graduação, do forte estímulo ao incremento de pesquisas e divulgação dos resultados, da promoção da extensão, da implantação do Mestrado Acadêmico em Ciências e Valores Humanos e outros. E é justamente inserida no contexto dessas transformações e em atendimento às solicitações internas e externas que a Universidade de Uberaba empenhou-se na criação de novos cursos de pós-graduação, *lato* e

stricto sensu, em diversas áreas do saber, visando atender às demandas regionais e nacionais (ULHÔA apud ABREU-BERNARDES; BRANDÃO, 2004).

O anteprojeto de criação de um programa de pós-graduação na área de Educação, nessa instituição, foi pensado e elaborado, principalmente, por professores doutores com formação em Educação, Sociologia, Filosofia e História da Educação e foi denominado Mestrado em Educação: “Aprendizagem e Docência”. Nesta perspectiva, pensava-se em um programa com suas preocupações voltadas para questões que envolvessem o modo de o professor organizar e conduzir sua prática para ensinar o aluno a aprender por meio de uma atitude proativa, ou seja, valorizando a criação do pensamento e a pesquisa na construção do conhecimento (ULHÔA apud ABREU-BERNARDES; BRANDÃO, 2004).

A fundamentação teórica da proposta do mestrado teve aporte nos seguintes autores: Marías (1966), Krechet *al.* (1962), Bunge (1973; 1974), Durkheim (1967), Paiva (1973), Cirigliano (1973) e em Faure (1974).

A equipe convidada para pensar a elaboração desse programa apresentou, em julho de 1998, uma primeira proposta de Regulamento do Mestrado em Educação: “aprendizagem e docência”. Nesse documento, estão expostos a natureza do programa, suas finalidades e objetivos, organização acadêmico-administrativa, processo de seleção e admissão dos alunos, organização acadêmico-pedagógica e, por fim, das disposições gerais e transitórias. Alguns tópicos relevantes são, seguidamente, apresentados neste trabalho.

O mestrado proposto destinava-se à formação de docentes, especialmente, professores do ensino superior, de investigadores do campo educacional e ao aperfeiçoamento científico-profissional dos graduados nesta área. A área de concentração indicada era “Aprendizagem”.

O currículo escolar estava organizado em eixos temáticos/linhas de pesquisa que se articulam com todas as atividades do mestrado. Neste projeto, as linhas de pesquisa propostas eram: “O fenômeno humano” – abarca o desenvolvimento de projetos que envolvem a análise e a compreensão do ser humano; “O processo da Educação” – abriga projetos de pesquisa que se propõem ao estudo de todo o processo educacional; “A relação ensino-aprendizagem” – abrange processos investigativos que apontam para a apreensão de estudos que envolvam as múltiplas relações da aprendizagem; “A prática de ensino e os seus campos temáticos de aplicação” – compreende pesquisas que estudam as indagações relacionadas ao trabalho docente; “Pedagogias alternativas” – inclui projetos que versam sobre o estudo de pedagogias apresentadas como sendo de caráter alternativo; “A sala de aula e a sua história” – abrange estudos investigativos que buscam resgatar a história e a memória de diferentes experiências

do trabalho docente e de suas nuances (ULHÔA apud ABREU-BERNARDES; BRANDÃO, 2004).

Nesta proposta curricular, as disciplinas obrigatórias eram: “Seminários temáticos sobre a aprendizagem: a pesquisa como método de ensino I”– que trabalha a fundamentação teórica da importância do espírito de pesquisa no processo de aprendizagem e “Seminários temáticos sobre a aprendizagem: a pesquisa como método de ensino II”– que oferece suporte ao desenvolvimento do espírito de pesquisa como elemento definidor do processo de aprendizagem. Além disso, disciplinas programadas optativas, atividade programada obrigatória: prática docente orientada e dissertação totalizam os créditos necessários à integralização curricular do curso (ULHÔA apud ABREU-BERNARDES; BRANDÃO, 2004).

3.3 A implantação do curso de Mestrado

São essas primeiras considerações, discussões e documentos, apresentados no tópico anterior, que representaram a base para que outro grupo de professores doutores, com formação em Educação, Psicologia Escolar, Linguística e Sociologia, propusessem a proposta de implantação que deu origem, efetivamente, ao Programa de Mestrado em Educação: “Formação de Professores”, em 1999 e recomendado pela CAPES, em 2004 (UNIUBE, 2000a).

A criação do Mestrado em Educação possibilitou que a Universidade de Uberaba vislumbrasse, além da implantação de uma política de qualificação para seu grupo de professores, o atendimento às demandas por formação advindas de Uberaba e da região do Triângulo Mineiro. Preocupados com a qualidade dos cursos de formação de professores, inicial e continuada, a equipe de docentes atuantes no mestrado focaram os estudos que seriam desenvolvidos pelo programa para questões que se relacionam às temáticas “formação de formadores” e “formação continuada em serviço” que além de instigá-los esperavam que as pesquisas produzidas atingissem um amplo número de professores que poderiam servir como multiplicadores (UNIUBE, 2000a).

A constituição da base teórica que fundamentou a proposta do programa de Mestrado em Educação, por ora implementada, buscou aporte, sobretudo, nos autores: André (1994), Apple (1986), Arroyo (1989), Astolfi *et al.*(1991), Baird *et al.* (1987); Bakhtin (1981), Briscoe (1991), Calderhead (1989), Candau (1983), Cole *et al.*(1995), Demo (1990), Ezpeleta

et al. (1986), Fals Borda (1985), Fazenda (1993), Gimeno (1983), Giroux (1997), Goodson (1992), Kenski (1994), Lüdke (1993; 1986), Mattos (1995), Murcia (1992), Nóvoa (1992), Péres Gómez (1992), Pimenta (1994), Porlán (1987), Shön (1992), Vasconcelos (1997), Vera *et al.* (1988), White *et al.* (1994) e Zeichner (1993).

Observamos que o referencial utilizado difere do projeto apresentado anteriormente. Pela nova proposta e regulamento, o mestrado passou a ser denominado de Programa de Pós-Graduação em Educação: “Formação de Professores” e destinava-se “à formação de docentes e pesquisadores em nível de mestrado e, de maneira especial, de docentes de ensino superior, de formadores de docentes, de pesquisadores na área de Educação e à formação científico-profissional de graduandos na área de Educação” (UNIUBE, 2000b, pág. 79). A área de concentração passa a ser a “Educação” com subárea definida para “Interdisciplinar” ou “Tópicos específicos de educação” e foco na formação de professores.

Nessa proposta, os professores-pesquisadores responsáveis por conduzir as disciplinas que são oferecidas pelo programa; realizar atividades e projetos de pesquisas e, posteriormente, publicar os resultados alcançados; orientar discentes na construção de seus processos investigativos; coordenar ou participar de grupos de pesquisas, além de outras atividades que são inerentes à sua condição - possuem formações diversas e contribuem para a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

O quadro de docentes que contribuiu para o desenvolvimento do programa foi composto, inicialmente, por quatro professores com formação em Educação, um da área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e outro da Linguística. Em 2000, efetivou-se a contratação de mais um docente com formação em Psicologia.

Nos anos de 2001 até 2008, houve muitas mudanças no corpo docente. As formações abarcavam a Linguística, a Filosofia, a História da Educação, a Sociologia, a Psicologia, a Educação Escolar, a Educação Matemática, a Psicologia Escolar, o Desenvolvimento Humano, além da Educação.

O currículo, nos anos iniciais do Curso de Mestrado, foi organizado em duas linhas de pesquisa com as quais se articulavam seminários de fundamentos temáticos e permanentes, atividades orientadas e a dissertação de mestrado. As linhas de pesquisa constituídas foram: “Práticas Docentes” – que abrigava “projetos relacionados com a temática formação de professores em geral, sendo priorizados a “formação de formadores”, e os estudos de experiências de formação continuada em serviço e os que geram práticas pedagógicas alternativas” (UNIUBE, 2000b, pág. 39); e “Educação, Cultura e Sociedade” – na qual se

inseria “os estudos e pesquisas sobre o discurso educacional – currículos, conteúdos de disciplinas, organização e administração da vida escolar, interações família e escola – desenvolvidos a partir da perspectiva dos estudos culturais” (UNIUBE, 2000b, pág. 32).

Os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes vinculavam-se a uma das duas linhas de pesquisa definidas. Consultando os relatórios inseridos no Coleta de Dados – CAPES, identificamos objetos distintos que expressam as intenções e a amplitude do interesse investigativo. Assim, identificamos descrições sucintas dos projetos de pesquisas conforme relacionado a seguir.

A. Segundo o Coleta 2001:

- A organização escolar com o intuito de averiguar se o trabalho desenvolvido neste ambiente era capaz de promover a democratização da instituição;
- O ensino da leitura como proposta de transformar o aluno em um leitor e produtor de texto profícuo;
- A experiência de professores de estágio da UNIUBE, nos cursos de licenciatura e a construção de referencial teórico-metodológico a respeito de estágio supervisionado;
- A formação pedagógica oferecida pelo GAPP, projeto que foi coordenado até 2008, por uma professora do mestrado;
- O desempenho em leitura e escrita de filhos que tiveram o processo de aprendizagem mediada por seus pais, depois de os progenitores também terem vivenciado a experiência de aprendizagem mediada;
- A formação docente e a elaboração de estratégias de intervenção que visam a qualidade do ensino - projeto elaborado com uma professora da Educação Infantil.

B. Coleta 2002

- A capacitação dos docentes que atuavam com a Educação Infantil e Fundamental nas cidades de Uberaba e Lavras para atuarem, com domínio, nos conteúdos escolares que abordam a sexualidade humana;
- O resgate histórico das políticas de formação de professores do estado de Minas Gerais, a partir da década de 1970.

C. Coleta 2005:

- Os elementos teóricos metodológicos que guiam o desenvolvimento de uma formação de professores em serviço;

- Os contextos mediacionais de aprendizagem — família, escola e professor — para o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, para a formação do professor;
- A utilização na prática das formas de representação que os alunos fazem da sociedade;
- A proposta de formação pedagógica oferecida pelo GAPP, aos professores da UNIUBE, como continuação de projeto anterior;
- As vinculações com o processo de construção do conhecimento e das experiências culturais e afetivas utilizadas por estes atores para interagir com os seus alunos;
- As relações entre as reformas educacionais propostas para a Educação Básica e o impacto no processo de formação de professores com ênfase ao modelo das competências;
- O desenvolvimento da autonomia e da afetividade no ensino de Matemática dos sujeitos-docentes;
- “O que” e “como” estavam sendo desenvolvidos os programas de formação de professores dos municípios integrantes da região de Uberaba – MG.

D. Coleta 2006:

- A incidência e natureza do fracasso escolar de alunos de 3^a e 4^a séries, em uma escola pública municipal;
- Um estudo interinstitucional do estado da arte das produções acadêmicas que versam sobre professores de Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Centro-Oeste, período de 1999 a 2004;
- O trabalho do docente de nível superior e sua formação a partir das mudanças sociais, especialmente, no que tange ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação;
- A construção de uma cultura municipal de formação continuada de professores em serviço, como direito e dever dos profissionais da Educação;
- A formação continuada de professores, por meio do exercício de acompanhamento e intervenção pedagógica, na prática das docentes de Ensino Infantil;
- Os cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior de Uberaba-MG;
- A participação de pais e professores na implantação de uma brinquedoteca em uma creche da periferia da cidade.

E. Coleta 2007:

- As representações sociais sobre o trabalho docente de alunos dos primeiros anos dos cursos de graduação da área de Educação.

F. Coleta 2008:

- A imaginação infantil presente nas brincadeiras de faz-de-conta, bem como o processo de mediação do brincar adotado pelo professor;
- Os princípios teórico-metodológicos que fundamentam as pesquisas-formação em especial as pesquisas a respeito da formação continuada de professores;
- As novas tecnologias nas atividades do campo educacional, especificamente, nos modos de exercer o trabalho docente.

G. Coleta 2009:

- A descrição discente em cursos de licenciaturas nesta modalidade sobre o processo de sua própria aprendizagem na modalidade a distância;
- A implantação de um modelo voltado à Educação Ambiental, capaz de reorganizar as práticas pedagógicas e sociais, por meio da capacitação da equipe de colaboradores da Escola Municipal Santa Terezinha, no Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho, em Campo Florido-MG;
- Os conceitos a respeito de etnomatemática dos moradores do bairro da Serra do Parque Estadual Turístico Alto Ribeira – PETAR – São Paulo;
- O incremento de ações nos âmbitos ambiental, educacional, de organização da produção, da saúde e da área construída de maneira que tais ações promovessem a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento sustentável dos assentados na cidade de Campo Florido, MG
- A construção de conhecimentos, a valorização da cultura local e a aquisição de novos valores que possibilitassem o fortalecimento da identidade cultural da comunidade, do exercício da cidadania, da adequação do currículo escolar às necessidades locais e da produção artesanal como fonte de renda para as mulheres assentadas.

H. Coleta 2005

- Os temas transversais propostos pelo Plano Curricular Nacional e a metodologia de resolução de conflitos dos alunos do Ensino Fundamental;
- Um estudo do estado da arte referente à produção acadêmica dos professores de instituições isoladas de ensino superior do Triângulo Mineiro;
- O trabalho em Educação e o impacto na configuração da subjetividade dos professores que atuavam no nível superior, a partir das mudanças tecnológicas do momento;
- As literaturas utilizadas em cursos de Pedagogia do Triângulo Mineiro;
- As preferências estéticas dos professores no ensino das artes, entre Brasil e Portugal;
- A extensão e a qualidade do repertório cultural dos professores da Educação Básica de Uberaba e Uberlândia (MG);
- A extensão e a qualidade do repertório cultural e das preferências estéticas artísticas dos professores da Educação Básica de Uberaba-MG.

I. Coleta 2006

- As referências culturais de professores da Educação Básica nos municípios de Uberaba e Uberlândia e o impacto no fazer docente destes profissionais;
- As experiências pessoais dos professores da Educação Básica de Uberaba em relação às artes e como essas experiências repercutem na prática pedagógica destes docentes.

J. Coleta 2007

- As relações existentes entre práticas culturais e gênero e como estas se manifestam na prática docente de professores da Educação Básica;
- O contexto histórico de um centro de Educação Infantil relacionando-o com a formação dos professores que naquela instituição atuavam.

L. Coleta 2008:

- As políticas educacionais voltadas para a expansão do quadro de vagas discente na Educação superior;
- A natureza, os conteúdos e os efeitos das principais mudanças no campo da tecnologia e na sociedade que alcançam diretamente o contexto escolar;

- A auto formação de indivíduos, a partir de um processo de reflexão de suas histórias de vida.

No período 2001-2008, com relação às disciplinas, aqui denominadas de seminários, integravam-se as duas linhas de pesquisa propostas e eram definidas como: “Seminário de Fundamentos I: estudos culturais, filosóficos e antropológicos da Educação” – objetivava fazer reflexões acerca da constituição do homem em sua totalidade com o intuito de possibilitar a compreensão mais precisa do campo educacional; “Seminário de Fundamentos II: práticas e concepções na formação de professores” – abarcava discussões relacionadas à formação de professores, privilegiando a formação continuada e a concepção do “ser professor”; “Seminário temático: práticas educativas” – propunha o estudo de práticas educativas alternativas àquelas utilizadas no habitual, a partir da experiência docente e do confronto teoria e prática; “Seminário temático: pensadores clássicos da Educação” – envolvia o estudo das propostas teóricas apresentada pelos autores clássicos da Educação e os impactos destes na formação de professores; “Seminário temático: a Educação e os pensadores brasileiros” – abrangia a análise dos estudos de diferentes teóricos brasileiros que pensaram a Educação, a Escola e a formação de professores; “Seminário temático: políticas educacionais de formação de professores” – compreendia a análise dos documentos, legislações e outras fontes em nível internacional, nacional, regional e local das políticas públicas educacionais em especial das que se relacionam com a formação de professores; “Os Seminários Permanentes I, II, III e IV” – abordavam o estudo de temas atuais da Educação, selecionados a partir do interesse dos docentes e discentes do programa de pós-graduação; e por fim, as “Atividades Orientadas I, II, III, e IV” – incluíam estudos de métodos e procedimentos de pesquisa, análise de investigações apresentadas na área da Educação, discussões em grupo, referentes aos projetos de pesquisas a serem desenvolvidos e orientações individuais (UNIUBE, 2000b).

Observamos a forma integrada dos conteúdos que se complementavam.

3.4 Mudanças na Organização: 2008 e 2010

Em 2008, com o intuito de atender às demandas institucionais e às recomendações que a CAPES propusera após a avaliação trienal daquela época, foi aprovada pelo Colegiado de Curso, a constituição de uma comissão incumbida de apresentar uma nova proposta para o

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. O grupo foi composto por diversos professores doutores com formação em Educação, Educação Matemática, Psicologia e Sociologia. A essa proposta inicial foram incorporadas, por professoras doutoras com instrução em Educação Matemática e Educação, sugestões advindas de um professor doutor e consultor externo com formação em Sociologia. Da proposta final, originou-se a nova estrutura assumida pelo Mestrado em Educação, a partir de 2009 (UNIUBE, 2008).

As mudanças realizadas referem-se, basicamente, a uma redefinição da estrutura curricular. Nesse quesito destaca-se, em primeiro instante, a alteração da área de concentração que passou a ser “Educação”. Com essa variação, vislumbrou-se a ampliação do campo de pesquisa e desenvolvimento do Mestrado em Educação, uma vez que possibilitou o estudo das mais variadas temáticas, níveis de abrangência, abordagens teóricas e metodológicas que permeiam o campo educacional em sua totalidade, além de atender ao desenvolvimento científico-profissional de colaboradores de diversas áreas do saber (UNIUBE, 2008).

Para sustentar tal alteração, foi necessária a reorganização das linhas de pesquisa e dos componentes curriculares anteriormente oferecidos. Nessa nova proposta, foram mantidas duas linhas de pesquisa e, na primeira delas, “Formação de Professores e Processos Educativos” – propunha-se “investigar a formação de professores, processos e práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento, concepções, contextos, níveis e modalidades de ensino, com ênfase na unidade teoria e prática” (UNIUBE, 2008, pág. 6).

Por sua vez, a segunda linha intitulada “Educação, Cultura e Sociedade” passou a abordar “as relações entre a sociedade, cultura e Educação na contemporaneidade em suas articulações com os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais” (UNIUBE, 2008, pág. 6).

Os projetos de pesquisa que se vinculam à linha – “Formação de Professores e Processos Educativos” são:

A. Coleta 2010:

- As relações existentes entre a Filosofia e a Educação no contexto histórico ocidental;
- Compreensão sobre como os alunos licenciados na modalidade EaD dos cursos de Pedagogia e Matemática da UNIUBE descrevem o processo de avaliação;
- Inovações curriculares e o uso da *WEB 2.0*.

B. Coleta 2011:

- Papel da Didática nos programas de pós-graduação em âmbito nacional, levando em consideração as cinco regiões brasileiras e o período de 2004 a 2010;
- Papel da Didática nos programas de mestrados e doutorados, sendo apenas avaliada a região sul do Brasil no período de 2004 a 2010;
- Criação de um laboratório multimídia para a capacitação de alunos e professores do Ensino Médio dentro do eixo Códigos, Linguagens e suas Tecnologias;
- Uso da *WEB 2.0* nas práticas e na formação de professores universitários;
- Natureza, razão e virtude nos pensamentos pedagógicos de Sêneca, Locke e Rousseau.

Os projetos de pesquisa que se vinculam à linha – “Educação, Cultura e Sociedade” são:

A. Coleta 2010

- Estudo da manifestação da Educação e a cultura popular no canto, verso e prosa de algumas comunidades ribeirinhas da Amazônia;
- Levantamento e descrição das formas utilizadas pelos discentes na tentativa de burlar o processo de avaliação.

B. Coleta 2011

- Relações existentes entre trabalho, tecnologia e capitalismo flexível e seus impactos para a saúde e trabalho do docente que atua no ensino superior;
- Relações existentes entre a violência institucional e a violência entre pares a partir das percepções de professores e alunos nas diferentes séries que compõem o Ensino Fundamental;
- Integração Arte, Filosofia e Educação a partir de diferentes expressões humanas, a conceitual e a artística, com o intuito de promover novos saberes que auxiliem na formação humana e no exercício docente;
- Formação do sistema de instrução pública no Brasil, da instituição do município pedagógico e do processo de difusão dos sistemas escolares, período 1889-1906;
- Estudo do estado da arte das produções acadêmicas dos Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste;
- Formação continuada dos professores de Educação Infantil através do Programa de Intervenção Mediacional para um Educador mais Sensível – MISC.

Os componentes curriculares passam a ser divididos em disciplinas obrigatórias, eletivas, atividades complementares e orientadas. As disciplinas obrigatórias são: “Epistemologia e práticas da pesquisa em educação” – que abarca as teorias do conhecimento e o conceito de Ciência que ditam os modelos de pesquisa na área de humanas; “Fundamentos teóricos da Educação” – propõe-se a busca da compreensão do fenômeno educacional por meio dos estudos das teorias educacionais e suas relações com outras áreas do saber; “Seminário de pesquisa” – destina-se à socialização, discussão e incremento dos projetos de pesquisa apresentados pelos discentes a outros colegas e docentes (UNIUBE, 2008).

Os componentes curriculares que compõem o rol de disciplinas eletivas são: “Arte da formação humana” – implicava no estudo da formação de professores por meio da arte que possibilita a construção de conhecimento capaz de proporcionar sentido e fundamentação ao mundo e ao ser humano; “Fundamentos teórico-metodológicos da formação de professores” – envolvia a análise das concepções teórico-metodológicas que oferecem embasamento à formação de professores, desenvolvimento profissional e ao processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais; “Pesquisa em Educação: a produção científica sobre o docente” – abrigava o estudo da Educação como objeto de pesquisa, incluindo o movimento nacional e região sobre as pesquisas que versam sobre o professor; “Tópicos de Sociologia e Antropologia da Educação”: abarcava o estudo dos fundamentos teóricos que possibilitam analisar o fenômeno educativo em suas diversas relações; “Fundamentos e Práticas em Educação a Distância”: compreendia os estudos das concepções e Práticas em Educação a Distância utilizadas na formação docente; “Formação de professores do ensino superior e inovações curriculares”: abrangia a apreciação e estudo de inovações curriculares propostas para a formação de docentes do ensino superior; “Formação de educadores em espaços plurais de construção de conhecimentos”: propunha o estudo da formação de professores por meio de outros espaços de aprendizagem com valorização das tecnologias da informação e comunicação; “Relações de gênero, sexualidade e Educação escolar”: proporcionava o estudo das questões relacionadas à categoria gênero e sexualidade na formação do sujeito e nas relações dentro do espaço educativo; “Mediações e narrativas educacionais”: acomodava as discussões, estudos e reflexões advindos dos novos paradigmas educacionais ocorridos pela integração, através de meios de mídia, entre a Educação e novas tecnologias da informação e comunicação; “Experiências e práticas educativas”: envolvia o estudo dos confrontos existentes entre as teorias educacionais e as

práticas educativas, considerando experiências e narrativas do professorado de diferentes contexturas; “Reestruturação produtiva, políticas educacionais e trabalho docente no ensino superior”: abrangia o estudo das políticas públicas educacionais que afetam o ambiente escolar e o desenvolvimento do trabalho docente; “Tecnologias digitais, trabalho docente e subjetividade de professores”: atentava para o estudo do impacto das novas tecnologias no “saber” e “fazer” docente; e por fim, “Cultura, saber e Educação”: compreendia estudos desde os enfoques da antropologia humanista, abrangendo as construções e relações que envolvem cultura, saber e a Educação (UNIUBE, 2008).

As atividades complementares estavam divididas entre participação em eventos acadêmicos e publicações. O projeto dessa época permitia, ainda, que as mesmas fossem substituídas por uma disciplina eletiva. As atividades orientadas relacionavam-se com a apresentação e discussão em grupo das pesquisas preparadas para qualificação e orientações individuais acerca das dissertações de mestrado (UNIUBE, 2008).

O quadro de professores do Programa em Educação, nessa nova proposta, inicia em 2009 com dez professores com formação em Educação, um em Sociologia, um em Educação Matemática e um em Educação Escolar. Deixou o programa, neste mesmo ano, três docentes com doutorado, respectivamente, dois em Educação e um em Educação Escolar. No ano de 2010, passam a contribuir com o programa, um pesquisador com formação em Ciências Pedagógicas e outro em Sociologia. Deixa o grupo de professores um professor da área da Educação.

Ainda neste ano, o programa solicitou à CAPES visita de acompanhamento para que fossem sugeridas mudanças que apontassem melhorias, adequações e investimentos. Na ocasião, a CAPES designou duas professoras doutoras, uma com formação em Psicologia da Educação e a outra em Educação, que após a análise de documentos e reuniões com o Reitor, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, equipe e alunos do Programa, elaboraram sugestões no que tange, sobretudo, à proposta curricular do curso. Destaca-se que “foi sugerido um repensar das linhas de pesquisa, visando uma melhor articulação entre linhas e projetos de pesquisa, produções e orientações” (UNIUBE, 2010, pág. 1).

A partir dessas sugestões, o corpo docente permanente do programa reuniu-se para discutir, analisar e pensar uma nova proposta curricular para a Pós-Graduação em Educação. A proposta apresentada pelo grupo foi aprovada pelo Colegiado naquele mesmo ano e implantada em 2011 (UNIUBE, 2010).

A estrutura atual do Mestrado em Educação manteve-se, com relação à divisão dos

componentes curriculares de forma inalterada, ou seja, ainda fazem parte da composição do programa as disciplinas obrigatórias, eletivas, atividades complementares e orientadas. A primeira mudança refere-se ao novo delineamento das linhas de pesquisa do programa que, a partir de 2011, passou a oferecer a linha “Cultura e processos educativos” – que aborda os fundamentos, aspectos, dimensões e manifestações da cultura nos processos educativos, dos fundamentos teórico-filosóficos da Educação e das práticas de ensino em ambientes escolares e não escolares, e consecutivamente, a linha “Desenvolvimento profissional e trabalho docente”, cuja ementa prevê a formação de professores, o trabalho docente, o desenvolvimento profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a didática, a subjetividade, os saberes, as práticas e as mediações tecnológicas na docência (UNIUBE, 2010).

Vinculados à linha de pesquisa “Cultura e processos educativos” encontram-se, dentre outros, projetos de pesquisa citados no Coleta de Dados – CAPES (2012).

A. Coleta 2012

- Estudo de historiografia da escola primária no Brasil, de 1930 até 1961;
- Concepções do ser professor como protagonista escolar em 1920, a partir dos eixos profissão, profissionalização e profissionalismo;
- Disputas vivenciadas pelo Estado e Igreja, no Brasil e em Portugal, pela supremacia sobre a escola;
- Formação da instrução pública no Brasil tomando como referência os municípios de Uberabinha (Uberlândia) e Patos de Minas, período 1888-1930.

B. Coleta 2013

- Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, seus impactos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Uberaba-MG e a realização de um diagnóstico das possíveis atividades que podem ser utilizadas pelas escolas no âmbito do programa;
- Sistema de instrução pública a partir da categoria município pedagógico dentro de um projeto de história da Educação comparada, privilegiando-se algumas cidades do estado de Minas Gerais;
- Interdisciplinaridade na Educação Básica, com estudos por meio da arte e da cultura popular na construção do conhecimento;

- Violência simbólica dentro do contexto das relações escolares de duas turmas, alunos e professores, de diferentes momentos do Ensino Fundamental;
- Formação do município pedagógico em algumas cidades do estado de Minas Gerais, levando em consideração o período de 1888 até 1930.

Os projetos de pesquisa que se vinculam à linha – “Desenvolvimento profissional e trabalho docente”, são:

A. Coleta 2012

- Processo de aprendizagem de alunos dos cursos de Matemática e Pedagogia na modalidade EaD, da região do Triângulo Mineiro;
- Prática de leitura de alunos do curso de Pedagogia de três universidades brasileiras e a mediação dos professores em atividades de leitura.

B. Coleta 2013

- Processo de ensino e aprendizagem da álgebra matemática nas séries finais do Ensino Fundamental;
- Descrever o perfil de leitura de estudantes licenciados e bacharéis;
- Representações sociais de alunos dos cursos de Matemática e Pedagogia sobre o processo de mediação da aprendizagem;
- Representações sociais de um grupo de alunos das séries finais do Ensino Fundamental sobre a sexualidade na adolescência;
- Sistema de método ensino-aprendizagem para a Educação Básica e Superior.

Compõe o grupo de disciplinas de cunho obrigatório: “Fundamentos teóricos da Educação” – contempla o estudo crítico das matrizes teóricas apresentadas por filósofos que fundamentam o campo da Educação; “Pesquisa em Educação” – proporciona o estudo de todo encaminhamento teórico-metodológico que fundamenta a construção de um processo investigativo nas Ciências Humanas (UNIUBE, 2010).

As disciplinas eletivas, nessa nova estrutura curricular, são oferecidas pelas linhas de pesquisa. As unidades curriculares que dão suporte à linha de pesquisa “Cultura e processos educativos” são: “Tópicos de antropologia e sociologia da Educação”: proporciona o estudo do fenômeno educativo a partir das abordagens teóricas das ciências sociais e de suas diversas relações com a cultura, diversidade e realidade social; “O pensamento filosófico, a criação

artística e o processo educativo”: estudo das interações entre Arte, Filosofia e Educação na construção da formação humana e do exercício profissional; “Riscos, vulnerabilidade e resiliência”: impactos no desenvolvimento do ser humano dentro das relações escolares e na Educação não escolar; “Fenomenologia e Educação”: análise das relações existentes entre Filosofia, Fenomenologia e a Educação e as aplicações na pesquisa em Educação; “Educação como cultura”: afiança os estudos que analisam a Educação a partir da relação entre Educação, Filosofia da Cultura e Antropologia da Educação; “Práticas educativas escolares e não escolares”: abrange o estudo, em confronto com conhecimentos teóricos, das experiências e práticas docentes advindas de espaços escolares e não escolares (UNIUBE, 2013).

Por sua vez, as disciplinas, também eletivas, que se vinculam à linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional e trabalho docente” são: “Tópicos especiais de didática”: envolve os estudos contemporâneos relacionados à Educação, trabalho docente e didática; “Trabalho docente e reestruturação produtiva”: abrange o estudo das políticas públicas educacionais que afetam o ambiente escolar e o desenvolvimento do trabalho docente; “Desenvolvimento profissional e saberes docentes”: acomoda as discussões teóricas e práticas que fundamentam a formação de professores e o desenvolvimento profissional; “Tecnologia, trabalho docente e subjetividade”: ampara os estudos provenientes das relações entre os temas da disciplina e os impactos no desenvolvimento e atuação profissional nos tempos modernos; “Avaliação da aprendizagem: fundamentos e práticas”: proporciona o estudo do processo de avaliação da aprendizagem nos diversos níveis de ensino, levando em consideração o trabalho pedagógico e a formação do professorado; “Políticas públicas e Educação brasileira”: contempla estudos históricos, até o momento atual, das políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação; “A didática na perspectiva histórico-cultural”: realiza estudos de didática por meio das fontes materialista-dialéticas da Psicologia histórico-cultural, das relações aprendizagem e desenvolvimento, da teoria da atividade e assimilação e do ensino desenvolvimental (UNIUBE, 2013).

Com relação às atividades complementares, seminários de pesquisa e atividades orientadas, ambas se mantiveram basicamente inalteradas. As atividades complementares continuam referindo-se à participação em eventos acadêmicos e publicações, não sendo mais permitida a substituição por uma disciplina eletiva. Pela proposta adotada, há os “Seminários de pesquisa I e II”, destinados à socialização, discussão e incremento dos projetos de pesquisa. E, por fim, conservaram-se as atividades orientadas para a elaboração da pesquisa e dissertação (UNIUBE, 2013).

Em 2011, a equipe de professores-pesquisadores que se dedicava às atividades propostas pelo programa era composta por nove professores com doutorado em Educação, dois em Sociologia, um em Educação Matemática, um em Ciências Pedagógicas e um em Psicologia da Educação. Nesse mesmo ano, deixou o grupo um docente da área de Educação.

Já em 2012, constata-se a saída de um profissional com doutorado em Educação. Por fim, no ano de 2013, dois novos colaboradores da área de Educação são contratados para a equipe permanente de professores do programa, e outro, com formação na mesma área, deixou o mestrado.

Destacamos, ainda, que desde janeiro de 2001, atravessando todas as modificações que foram surgindo desde sua criação e implantação, o Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE mantém uma revista *on-line* intitulada “Profissão Docente” na qual realiza as publicações de processos investigativos que versam a respeito das temáticas pertinentes ao contexto educacional. Até o final de 2012, foram publicadas o total de 26 edições, distribuídas em 12 volumes.

O processo de construção de novos saberes consolida-se por meio de estudos individualizados ou em grupo, discussões, reflexões, realização de pesquisas e divulgação de resultados.

Observamos que desde o anteprojeto, que abriu espaço para as primeiras discussões e possibilidade de consolidação de um Programa de Mestrado em Educação na Universidade, o curso vem sofrendo adaptações e modificações para atender às exigências da CAPES, do contexto educacional e das próprias perspectivas do Programa.

As alterações e a ampliação da área de atuação do Programa, sobretudo a última mudança, por envolver a totalidade do campo educacional, aumentou as possibilidades de pesquisa, visto que surgem outras temáticas, níveis de abrangência, abordagens teóricas e metodológicas, além de possibilitar o desenvolvimento científico-metodológico de colaboradores advindos de outras áreas do saber.

Pensamos que as mudanças que partiram dessa redefinição da área de concentração, exigiu da equipe o repensar das linhas de pesquisa, das disciplinas oferecidas e da totalidade estrutural do curso em questão. Todo o processo de mudança pelo qual passou o Curso de Mestrado demonstra preocupação e busca pela construção, consolidação e criação da identidade do curso que, para nós, apresenta-se em processo de desenvolvimento.

É notório, durante o tempo em recorte, que existiu uma elevada rotatividade de docentes e que esse fator não impacta positivamente nas atividades desenvolvidas no

Programa. Entende-se que o desligamento de um professor, por qualquer motivo, pode gerar, no mínimo, o abandono das pesquisas por ele desenvolvidas e por ora ligadas ao Mestrado e, sobretudo, a descontinuidade do processo de orientação discente.

No entanto, mesmo diante de algumas adversidades é possível perceber o número de diferentes projetos de pesquisa docente que estavam e/ou estão vinculados diretamente ao Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE, contribuindo para o fomento e produção de novos conhecimentos em diferentes temáticas dentro do contexto educacional.

Sabemos, enquanto aluno de mestrado e pesquisador iniciante, que são nesses projetos de pesquisa docente que as investigações acadêmicas devem estar conectadas. Esse alicerce possibilita estreitar ainda mais o diálogo entre orientador e aluno, uma vez que ambos pesquisam próximos e desenvolvem seus trabalhos em conjunto.

Ilustrando essa fala, trazemos na tabela 1, um panorama geral das pesquisas, docente e acadêmica, que versam a respeito da Educação Básica e de outras temáticas vinculadas ao Mestrado em Educação da UNIUBE.

Tabela 1 - Total de pesquisa, docente e discente, a respeito da Educação Básica e de outras temáticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE.

Ano	Educação Básica		Outras temáticas	
	Pesquisa docente	Pesquisa discente	Pesquisa docente	Pesquisa discente
1999	03	—	03	—
2000	—	—	03	—
2001	03	—	—	—
2002	01	—	02	—
2003	04	13	01	06
2004	07	15	01	10
2005	06	—	04	01
2006	01	11	01	08
2007	02	10	04	10
2008	—	07	01	03
2009	—	13	03	06
2010	04	01	09	03
2011	02	03	03	07
2012	08	07	02	15
Total	41	80	37	69

Fonte: Coleta de Dados – CAPES, 2001 a 2012.

Considerando que o número de projetos de pesquisa dos docentes foi 78, observamos que 52,56% investigaram a Educação Básica. No âmbito dos estudos discentes, de 149

dissertações defendidas no período 2003-2012, 53,69% construíram um conhecimento, por meio de suas investigações, sobre esse nível de ensino, o que pode significar uma filiação ao objeto de pesquisa do professor.

Sendo assim, refletimos que durante o período posto em análise, houve espaço para interações, no que tange aos estudos sobre a Educação Básica, entre os projetos de pesquisas desenvolvidos pelos professores e as dissertações dos mestrados. No entanto, este trabalho, em função de seus objetivos e limites, não alcançou o nível de reconhecer em quais projetos de pesquisa essas referidas produções acadêmicas estão alicerçadas.

Por fim, pode-se concluir que o tempo histórico acima recuperado possibilita e auxilia a compreensão dos caminhos percorridos, desde os primeiros pensamentos e concepções até os momentos atuais, pelo processo de implantação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado na área de Educação, proposto no âmbito da Universidade de Uberaba.

Em seguida, apresentamos a análise das dissertações selecionadas.

4 OS TIPOS DE PESQUISA IDENTIFICADOS

Nesse capítulo apresentamos a descrição e a análise dos tipos de pesquisa identificados nas produções acadêmicas. Os dados aqui explicitados originam-se da análise documental desses trabalhos, registrados nas fichas de análise utilizadas, recorrendo, portanto, a fontes primárias e secundárias.

4.1 Os tipos de pesquisa

Reiteramos que as produções e, por consequência, os dados aqui apresentados se referem apenas às dissertações que versaram a respeito da Educação Básica. Nesse intuito, analisamos e registramos os dados de 80 dissertações em uma Ficha de Análise, a qual construímos a partir do instrumento elaborado pela equipe da REDECENTRO. É, portanto, desse universo que nos referimos nesse capítulo.

No instrumento utilizado, partimos de um roteiro de tipologia, como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Indicadores de tipos de pesquisa

TIPOS DE PESQUISA	<input type="checkbox"/> Estudo do tipo Etnográfico <input type="checkbox"/> Estudo de Caso <input type="checkbox"/> Pesquisa Ação <input type="checkbox"/> Pesquisa Documental <input type="checkbox"/> Survey <input type="checkbox"/> Pesquisa Participante <input type="checkbox"/> Pesquisa Experimental <input type="checkbox"/> História Oral <input type="checkbox"/> Pesquisa Histórica <input type="checkbox"/> Outro. Qual? ____
-------------------	--

Fonte: Ficha de análise utilizada na pesquisa. REDECENTRO, 2013.

Apesar de partirmos de uma tipologia pré-definida, a possibilidade de acrescentarmos outras opções metodológicas, deu-nos opção de fazer uma leitura mais próxima ao método por nós escolhido. Como é possível observar, apesar de a ficha adequar-se mais a outras escolhas de método, tivemos a possibilidade de colocarmo-nos abertos ao que o fenômeno, no caso os tipos de pesquisa, poderia nos revelar na categoria ‘outros’. Além disso, não nos restringimos aos tipos claramente declarados nas dissertações. As observações do leitor

contemplaram o reconhecimento de características que nos possibilitaram registrar as descrições dos autores em um ou outro tipo de investigação. Essa forma de caracterizar a tipologia foi deliberada, em consenso, pelos integrantes da Rede. Segundo essa decisão, quando a pesquisa apresenta pelo menos três indicadores definidos no instrumento de análise, e são justificados pelo leitor da dissertação, essa identificação aproximada é possível.

Segundo a leitura por nós realizada, as dissertações apresentam os tipos de pesquisa apontados na tabela 2.

Tabela 2 - Tipos de pesquisa utilizados nas dissertações analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.

Tipos de pesquisa		Número de produções
Indicados na ficha de análise	Estudo de caso	43
	Pesquisa-ação	12
	Pesquisa documental	10
	História oral	07
	Estudo do tipo etnográfico	05
	Pesquisa participante	03
	Pesquisa histórica	02
Outros tipos identificados	Pesquisa bibliográfica	09
	Pesquisa de campo	04
	Pesquisa intervenção	02
	Pesquisa coletiva	01
	Estudo historiográfico	01
	Pesquisa descritiva	01
	Pesquisa formação	01
Pesquisa exploratória	01	

Fonte: Fichas de Análise elaboradas pela REDECENTRO e preenchidas pelo autor, 2013.

Os dados revelam-nos a multiplicidade de tipos de pesquisas que foram empregados nos trabalhos em questão. Esses tipos não foram utilizados de modo solitário, mas, em sua maioria, em conjunto a outros tipos (Tabela 3). De modo mais detalhado, no Apêndice B, apresentamos essa informação sobre a tipologia discriminada por ano de defesa das dissertações.

Perfazem o total de 60 dissertações (75%) do universo observado, o número de produções acadêmicas que utilizaram apenas um tipo de pesquisa; 22,5% empreenderam a

combinação de dois tipos e por fim, apenas 2,5% optaram pelo aproveitamento de três tipos em um único processo investigativo.

Tabela 3 - Tipos de pesquisa utilizados de modo único e/ou articulados nas dissertações analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.

Tipos de pesquisa	Número de produções
Aproximação ao Estudo de Caso	24
Estudo de Caso	13
História Oral	04
Pesquisa Ação	04
Estudo do Tipo Etnográfico e Pesquisa Ação	03
Aproximação ao Estudo de Caso e Pesquisa Ação	02
Aproximação ao Estudo de Caso, Pesquisa Documental e Pesquisa Bibliográfica	02
Pesquisa Documental	02
Pesquisa Bibliográfica	02
Pesquisa de Campo	02
Aproximação ao Estudo do Tipo Etnográfico	02
Aproximação à Pesquisa Ação	02
Estudo de Caso e Pesquisa Documental	01
Aproximação Estudo de Caso e Pesquisa Bibliográfica	01
Pesquisa Documental e Estudo Historiográfico	01
Pesquisa Documental e Pesquisa Bibliográfica	01
Aproximação Pesquisa Documental	01
Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo	01
Pesquisa Documental e História Oral	01
Aproximação História Oral	01
Aproximação Pesquisa Bibliográfica e da História Oral	01
Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Histórica	01
Pesquisa Histórica	01
Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa de Campo	01
Pesquisa Ação e Pesquisa Participante	01
Pesquisa Participante	01
Pesquisa Participante e Pesquisa Intervenção	01
Pesquisa do Tipo Intervenção Pedagógica	01
Pesquisa Coletiva e Pesquisa Formação	01
Pesquisa Exploratória e Pesquisa Descritiva	01

Fonte: Fichas de Análise elaboradas pela REDECENTRO e preenchidas pelo autor, 2013.

Perfazem o total de 60 dissertações (75%) do universo observado, o número de produções acadêmicas que utilizaram apenas um tipo de pesquisa; 22,5% empreenderam a combinação de dois tipos e por fim, apenas 2,5% optaram pelo aproveitamento de três tipos em um único processo investigativo.

Com relação aos trabalhos que utilizaram combinações entre os tipos de pesquisa, notamos que todos os 15 tipos apontados pela análise foram empregados junto a outro tipo, em algum momento do período analisado. Os que mais foram associados, são a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica e foram utilizados em 35% dessas escritas. Em seguida, a pesquisa ação e o estudo de caso que correspondem a 30% dos trabalhos; os estudos do tipo etnográfico representam 15%; a pesquisa de campo, a história oral e a pesquisa participante 10%. A pesquisa intervenção, a histórica, a coletiva, a formação, a exploratória, a descritiva e o estudo historiográfico, cada uma foi utilizada em 5% dessas produções.

Em relação à pluralidade dos tipos de pesquisa encontrados nas dissertações em análise, e ao estabelecermos relações com outros trabalhos publicados sobre pesquisa em Educação, verificamos no artigo apresentado por André (2001, p. 54), no qual se discute o rigor e a qualidade das produções científicas na área educacional, uma observação sobre essa variedade, quando a autora expressa em seu texto que

ganham força os estudos chamados de “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação até análises de discursos e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Além disso, a variedade de temas e contextos que foram estudados pelos mestrandos, que se propuseram a pesquisar fenômenos e problemas dentro da Educação Básica, no Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE, podem ser provenientes da experiência ou formação do pesquisador, de aportes realizados em outras áreas do conhecimento e até mesmo por indicação ou influência do orientador. Entendemos que, de algum modo, os tipos de pesquisa empreendidos foram capazes de oferecer suporte para a realização dos processos investigativos e para a construção de novos conhecimentos dentro das temáticas investigadas, uma vez que foram aprovados após avaliação entre pares.

Mas não apenas essas observações podem ser extraídas da tabela 7 (Apêndice B). Do conjunto dos tipos de pesquisa utilizados nesse período, outras indagações podem ser realizadas. Assim sendo, buscamos examinar, neste momento, qual o tipo de pesquisa de maior predominância nessas dissertações.

Fica evidente que a maioria das produções sobre a Educação Básica são do tipo estudo de caso (53,75%). Sobre esse tipo de pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 17) refletem que “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”, e assim o fizeram os pesquisadores vinculados ao Programa.

Essa convergência já havia sido constatada, em trabalho anterior, por Pereira e Abreu-Bernardes (2012) na investigação que identificou a predominância do estudo de caso nas pesquisas educacionais no Centro-Oeste no período de 2006-2007, e que já sinalizava também o uso deste tipo com outras modalidades. Igualmente, Souza, Magalhães e Guimarães (2009) apontaram essa convergência ao estudarem os tipos de pesquisa, procedimentos e categorias temáticas de dissertações e teses sobre o professor na Região Centro-Oeste, no período de 1999-2005. André e Romanowski (1999), do mesmo modo, destacam essa predominância ao analisarem teses e dissertações que tratam da formação de professores, defendidas entre 1990-1996 nos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Segundo Yin (1994, p. 13) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas [...] em que múltiplas fontes de evidência são usadas”. Ele supõe uma descrição da situação investigada, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18).

A partir dessa definição, observamos que as produções analisadas se sustentaram na experiência e observação por parte dos estudiosos que se propuseram realizar investigações que decorreram da análise de sujeitos, situações, grupos de pessoas e instituições, procurando reconhecer as particularidades existentes no “caso”, a partir de uma interpretação exaustiva do fenômeno ou situação na tentativa, comumente, de buscar respostas as suas próprias práticas.

Entendemos, que as pesquisas realizadas por meio do estudo de caso podem indicar a tentativa de oferta de respostas a indagações que são provenientes do interesse particular e realidade vivenciada pelos mestrados. Um recorte de uma dissertação exemplifica nossa reflexão:

[...] passamos a compor o corpo docente da Escola Estadual Nossa Senhora da Abadia, onde começamos a nos envolver com a filosofia escolar do “Aprenda a Ser” — que se desdobra no projeto da Escola Cidadã, guiada pelos ideais freireanos — e com a gestão democrática. A vivência entre

pólos contrários — de um lado, imposição e autoritarismo; de outro, liberdade — foi fundamental para gestar o tema desta pesquisa (a experiência democrática interna da Escola Estadual Nossa Senhora da Abadia), que objetivou investigar o cotidiano da escola a fim de identificar os avanços e impasses vividos na experiência de gestão democrática e os limites e as contradições que urgiram em seu espaço nos últimos 12 anos, desde 1995, quando houve nossa efetivação na docência da rede pública de Minas. [...] do ponto de vista de uma escolha metodológica mais adequada, na pesquisa de campo optamos pelo estudo de caso à luz da abordagem qualitativa, que nos permitiu fazer uma investigação “interna” do cotidiano da escola (DISSERTAÇÃO LIV, p. 21).

Outro dado importantes a ser destacado refere-se ao fato que do total das investigações que realizaram o estudo de caso, (69,76%) deixam claro o tipo de pesquisa. Nos outros 30,24%, a opção não foi explicitada pelos estudiosos. Todavia, após o trabalho de leitura dessas dissertações foi possível inferirmos, por meio da identificação de indicadores desse tipo de pesquisa e do referencial teórico-metodológico dessas produções, que existem aproximações a esse tipo de pesquisa.

Do total de dissertações que utilizaram o estudo de caso, 79,06% exploraram apenas esse tipo de pesquisa na construção de seus processos investigativos. Os 20,94% remanescentes, valeram-se dessa modalidade associado à pesquisa documental, à pesquisa bibliográfica e à pesquisa-ação.

Refletimos que o aproveitamento da coligação do estudo de caso com outros tipos de pesquisa, advém da complexidade do caso e da variedade de fontes de informação. Visando garantir o rigor e qualidade dos trabalhos, entendemos que os mestrandos efetivaram associações com o intuito de alcançar maior aproximação ao que estava sendo investigado.

De uma dissertação analisada, trazemos esse relato sobre o uso da triangulação:

A triangulação nesta pesquisa compreendeu três etapas: 1^a) uma pesquisa bibliográfica para mapear o “estado teórico da questão”, obter mais familiaridade com esta, determinar o foco da pesquisa e delimitar adequadamente o tema; 2^a) uma análise documental sobre as licenças-saúde dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba e da escola pesquisada nos órgãos competentes da prefeitura; 3^a) uma pesquisa de campo mediante entrevistas e questionários em uma das escolas dessa rede. Essas três etapas se inter-relacionaram no decorrer da pesquisa (DISSERTAÇÃO LXXII, p. 25-26).

Mas, independentemente se encontrado agregado a outras modalidades, explicitamente declarado nos trabalhos ou não anunciado nos mesmos, quais os indicadores que levaram-nos a caracterizar como estudo de caso o processo de construção das 43 pesquisas?

Baseados em estudos sobre a pesquisa em Educação, e particularmente sobre estudo de caso, os pesquisadores da REDECENTRO elegeram alguns indicadores. Considerando que a Ficha de Análise não tem a pretensão de abarcar todas as possibilidades dessa metodologia, apresentamos como esses indicadores foram reconhecidos.

Quadro 2 - Indicadores de estudo de caso segundo a Ficha de Análise utilizada, 2013.

Tipos	Indicadores
Estudo de Caso	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ()
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ()
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ()
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação). ()
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. ()
	6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros. ()
	Outro:

Fonte: Recorte da Ficha de Análise elaborada pela REDECENTRO, 2012.

Observamos que nenhuma das dissertações em análise, exploraram todos os indicadores apresentados pela ficha, entretanto, em todas as escritas percebemos a utilização de algum dos indicadores ali propostos. Esse fato permite-nos pensar que existiu, nas primeiras produções, determinado exercício metodológico e objetivo em definir um rumo, uma trajetória para o desenvolvimento do trabalho acadêmico. Sendo assim, afirmamos que houve, em algumas mais do que em outras, coesão com relação à perspectiva teórico-metodológica proposta.

Dessas produções que versam sobre o estudo de caso, 90,69% possuem como objeto uma unidade, ou seja, pessoas, grupos, escola, situações ou contextos educacionais que são denominados como sendo um caso. Os estudos analisados demonstram que os casos foram corretamente delimitados e colaboram com as prerrogativas apresentadas por Lüdke e André (1986), uma vez que o interesse dos pesquisadores apontaram para aquilo que se apresentou singular, particular. Um exemplo dessa postura investigativa pode ser lido em uma das produções:

A instituição estudada, fundada em 30/11/1987, localiza-se em um bairro periférico da cidade de Uberaba, Minas Gerais, fazendo parte de um conjunto de 8(oito) creches comunitárias da cidade. Esta recebe subvenção da Prefeitura Municipal da cidade, sob a forma de pagamento de algumas funcionárias e alimentação para as crianças. O restante do orçamento é obtido mediante contribuições da comunidade e pagamento pelos pais da quantia de R\$ 10,00 (dez reais) a título de mensalidade. Atualmente, essa creche possui terreno e sede próprios e atende 75 (setenta e cinco) crianças de 2 a 6 anos de idade, divididas em grupamentos segundo a faixa etária. Para seu ingresso, elas precisam atender a alguns critérios, sendo eles: mãe trabalhar fora, baixa renda familiar e residir no bairro da instituição ou adjacentes. A instituição possui, quanto ao quadro de pessoal, 12 funcionários: 1 coordenadora, 1 apoio de coordenação, 2 educadoras (monitoras), 4 professoras (P1), 1 cantineira, 1 cozinheira e 2 auxiliares de serviços gerais. As instalações são bem conservadas com pinturas recentes e dependências limpas. [...] Pelos seus relatos, as educadoras realizam um trabalho muito cansativo, pois parecem desempenhar todas as tarefas docentes e ainda outras administrativas e de manutenção, sem equipe de apoio. As atividades de higiene corporal das crianças e de alimentação, além de preocupação com reparos e modificações no espaço físico, são de responsabilidade das educadoras. [...] Um outro aspecto a ressaltar é a exigência que a creche parece estabelecer na permanência das crianças em sala, tendo a educadora o cuidado de executar atividades quase que exclusivamente dentro desse espaço físico e, quando as crianças saem para área externa, a educadora tem a responsabilidade de vigiá-los ou fazer atividades dirigidas (DISSERTAÇÃO XVI, p. 65-66).

Partir de pressupostos teóricos iniciais e manter-se atento ao surgimento de novos elementos que possam ser importantes ao longo do estudo foi observado em 86,04% pesquisas. Isso revela que novas informações e dados surgiram ao longo da construção do processo investigativo, que eram importantes e foram sendo acrescentados no estudo a medida em que se estava avançando na empreitada.

Essa especificidade das produções aqui apresentadas, parte do “pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas em construção que se faz e refaz constantemente” Lüdke e André (1986, p. 18). Sendo assim, entendemos que o processo de procura por respostas nunca se finda, aliás, à medida em que se avança no desenrolar das investigações, novas inquietações que merecem atenção vão surgindo.

Outro indicador do estudo de caso, presente em 72,09% dos trabalhos analisados, aponta-nos que os pesquisadores, no intuito de realizar uma apreensão mais completa do objeto em estudo, efetivaram a interpretação do contexto em que se situa o problema em questão. Esse fato demonstra a preocupação metodológica por parte dos mestrados, na busca pelo rigor e a qualidade das produções desenvolvidas dentro do Programa.

No que tange à singularidade do caso, percebemos que 41,86% dos textos expuseram os fatores que justificavam o estudo do objeto apresentado. Pensamos que os trabalhos

deveriam apresentar os pontos que ressaltam a importância dos casos, assim como das informações que justificam sua realização para o contexto educacional. Conforme exemplo que extraímos de uma das produções analisadas:

Assim, o interesse e o foco deste estudo não é a escola selecionada em si, mas os *insights* que a investigação pode trazer para o entendimento dos fenômenos em pauta: mal-estar e sofrimento psíquico de professores. O caso específico é usado como meio de compreensão de uma problemática mais ampla: toma-se a escola selecionada como referência, como lócus eleito para análise e compreensão dos fenômenos em estudo; nesse caso, a unidade estudada constitui um instrumento, um veículo de informação ao investigador, o que secunda sua importância, mas não a anula para dar suporte aos achados (DISSERTAÇÃO LXXII, p. 25).

Por fim, em relação aos indicadores do estudo de caso, contabilizam-se em apenas 13,95% das produções científicas, a multiplicidade de dimensões presente no problema focalizando-o como um todo. Os textos analisados demonstraram-se frágeis nesse quesito, e quando não se realiza a inter-relação dos componentes presentes no caso, limita-se o estudo e a representação da realidade torna-se incompleta, comprometendo, dessa forma, a construção do conhecimento.

Dando continuidade à nossa análise, discutimos a utilização da pesquisa-ação nas dissertações do período. Apesar de não se igualar em quantidade à opção pelo estudo de caso, a pesquisa-ação também foi eleita como aporte para a realização de parte do grupo de dissertações que por ora foram analisadas. Vale destacar que na análise sobre os tipos de pesquisa utilizados em produções que versam sobre o professor na região Centro-Oeste, período de 1999 a 2005, a pesquisadora, Sguarezi (2011) não apontou a pesquisa-ação como escolha dos mestrados inseridos nos programas de pós-graduação dessa região e ressaltou que esse tipo de pesquisa foi opção apenas na UNIUBE.

Observamos, ainda, que a pesquisa-ação foi alternativa dos pós-graduandos apenas na primeira metade do período em análise, ou seja, as investigações estão distribuídas apenas entre 2003 e 2007 (Apêndice B). Esse fato pode ser decorrente da influência dos orientadores que atuavam no mestrado nesta época, por características das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelo grupo ou por escolha pessoal dos discentes.

Para as pesquisadoras Miranda e Rezende (2006, p. 511), a pesquisa-ação é “uma concepção de pesquisa que, desde o início, se define por incorporar a ação como uma dimensão constitutiva”. Quando se compara o que foi relatado pelas autoras com as investigações analisadas, verificamos que as escritas apresentadas articulam teoria e prática para a construção do conhecimento. Além disso, todas elas caracterizam-se pela conversão da

pesquisa em ação, ou seja, em um processo de intervenção que permitiu ao mestrando atuar diretamente sobre a realidade em estudo.

A explicitação clara da escolha pela pesquisa-ação corresponde a dez dos trabalhos acadêmicos que utilizaram o tipo citado. Os outros dois são apontados por nós como aproximação a ela. No entanto, podemos perceber que os mestrandos apropriaram-se de discussões e do referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação e, portanto, podem ser configuradas como pertencentes a este grupo.

De todos os trabalhos, com o tipo explicitado ou não, seis empregaram apenas a pesquisa-ação e os remanescentes a utilizaram integrada a outros tipos de pesquisa. Como ocorre com o estudo de caso, refletimos que essa associação seja decorrente da busca para encontrar modalidades de pesquisa que possam oferecer contribuição suficiente para a realização da investigação e possibilitar conhecer com precisão o objeto proposto na pesquisa, sem que a mesma perca em rigor e validade.

Quanto ao exercício metodológico, rigor e clareza no aporte às teorias que envolvem a pesquisa-ação, os doze trabalhos foram capazes de transformar as relações do/no grupo pesquisado. Percebemos, ainda, que as averiguações analisadas colaboram com a premissa apresentada por Thiollent (1999, p. 97) ao afirmar que “as ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisão e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes”. A concretização do processo de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa foi alcançado quando apreendido que as intervenções propostas e efetivadas proporcionaram a transformação das pessoas e, conseqüentemente, do meio pesquisado.

Diferentemente do resultado anteriormente discutido, em seis das dissertações os pesquisadores associaram diversas formas de ação coletiva para orientar a resolução de problemas, conforme destacamos da fala de um dos mestrandos:

Ao propor um processo de formação continuada com foco nas ações de um grupo de estudos, procuramos novas significações para as docentes, a partir das suas perguntas de busca, tendo como fim o desenvolvimento pessoal e profissional das mesmas. Neste sentido, fomos estudando, professora, diretora e pesquisadora, as atuais produções teóricas sobre avaliação da aprendizagem escolar e temas afins, tendo o saber fazer docente como ponto de partida. As professoras tinham, no grupo, a oportunidade de expressar seus saberes, suas crenças, suas visões de aluno, educação, ensino, aprendizagem e avaliação, que passaram a ser analisados conjuntamente. O grupo potenciou as falas das professoras e permitindo a produção de conhecimentos de forma coletiva, num processo dialético que acreditamos ter conseguido promover. Esse foi o processo que almejei ser validado como

prática pedagógica de formação continuada de professores/as em serviço (DISSERTAÇÃO VII, p. 18).

As pesquisas que abarcaram esse tipo de investigação foram capazes de gerar transformações, não por um simples levantamento de dados, mas pela efetiva participação do pesquisador e dos demais interessados que analisaram os problemas de forma dinâmica, tomando decisões e executando ações. Assim, lemos em uma dissertação uma fala que corrobora nossa observação:

Os primeiros encontros foram marcados pela cautela por parte de alguns dos professores/as em participar dessa proposta de formação continuada ou por terem dificuldades de mudar uma prática pedagógica arraigada. Também demonstraram, de início, certa apreensão em relação a nós – parecia que temiam serem observados/as e cobrados/as. No decorrer do processo, com as discussões sobre o professor reflexivo, sobre a arte como meio de ampliar nosso entendimento do mundo, sobre a importância da música para o trabalho pedagógico e sobre como os saberes da vida cotidiana poderiam ser incorporados ao currículo escolar, os professores/as passaram a perceber-se como parte integrante e essencial do trabalho realizado, e o receio inicial foi sendo quebrado. Os encontros tornaram-se mais animadores e os professores/as tornaram-se mais interessados/as nas discussões. O estímulo à reflexão coletiva, desenvolvida através de discussões por meio das quais os/as professores/as descreviam suas práticas, contribuíram para apoiar e sustentar seus esforços de crescimento (DISSERTAÇÃO XVIII, p. 96-97).

Por fim, somente dois dos estudos tiveram sua origem no interesse do grupo pesquisado. A partir das análises realizadas, é possível inferirmos que a escolha pelos objetos de pesquisa dessas investigações restantes se mostraram provenientes mais de indicativos pessoais dos mestrandos que optaram por investigar temáticas e situações de seu próprio convívio, na procura por respostas às angústias que têm sua origem nas vivências e experiências individuais.

Em prosseguimento à apreciação proposta neste trabalho, apresentamos a pesquisa documental como opção metodológica, muito próxima à utilização da pesquisa-ação.

Apesar de presente nos processos investigativos constituídos no Programa da UNIUBE, a utilização da pesquisa documental é bem menor do que o estudo de caso. Pensamos que esse fato não é uma especificação única das dissertações analisadas, mas no contexto da pesquisa em nível nacional, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 38) essa metodologia é “pouco explorada não só na área de Educação como em outras áreas de ação social”.

É importante mensurar que todas as investigações que se apropriaram dos conceitos e aportes teóricos da pesquisa documental explicitaram a escolha realizada por este tipo. Isso

demonstra existir, por partes desses estudiosos, preocupação em atentarem-se às indicações acadêmicas de explicitar tipo de pesquisa para o desenvolvimento de um trabalho científico.

Mostra-nos notório que, em movimento contrário aos tipos de pesquisa já discutidos neste trabalho, somente duas das averiguações analisadas utilizaram unicamente a pesquisa documental. Os demais processos investigativos empreenderam-na em combinação a outros tipos de pesquisa. Assim, é possível afirmarmos que a pesquisa documental colabora com o desenvolvimento dos estudos em questão.

Evidenciando a busca pelo rigor e qualidade cultivado no processo de construção desses estudos, todas as produções que optaram pela pesquisa documental utilizaram documentos originais, como papéis institucionais conservados em arquivos ou de uso restrito; documentos pessoais; arquivos em mídia eletrônica; fotografias, leis, projetos, regulamentos, registros de cartório; catálogos, listas, convites, peças de comunicação; instrumentos de comunicação institucionais, entre outros. Como escreve um dos mestrandos:

Buscamos apresentar, aqui, um breve relato histórico a respeito das políticas voltadas para a inclusão digital, começando pelo Projeto EDUCON, que foi se estruturando ao longo do período de 1979 a 1997, segundo informações encontradas em pesquisa documental, no setor do PROINFO de Uberaba, situado na 36ª Superintendência Regional deste município (DISSERTAÇÃO XLIII, p. 50).

As escolhas dos mestrandos colaboram com a afirmativa de que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

No entanto, apenas metade do conjunto dessas pesquisas declarou ter utilizado técnicas apropriadas para manuseio e análise, além de seguirem criteriosamente etapas, procedimentos e organização de informações categorizadas posteriormente.

Foi possível verificarmos, ainda, que três pesquisas avaliaram o contexto histórico e demais informações que permeavam o universo da época em que o documento foi escrito. Além disso, o mesmo quantitativo procurou ampliar o entendimento de seus objetos de pesquisa por meio da contextualização sociocultural.

Além dessas, também identificamos processos investigativos que se apropriaram da pesquisa bibliográfica, modalidade não apontada na ficha de análise da REDECENTRO. De toda produção que utilizou esse tipo de pesquisa, duas recorreram apenas a ele. Os demais remanescentes – sete - realizaram associações a outros tipos de investigação. Nesse caso,

recorreram a material publicado em livros, artigos e outros, tanto de fonte primária, quanto secundária.

Entendemos que toda pesquisa desenvolvida no contexto educacional, necessita da realização de uma pesquisa bibliográfica, seja para o levantamento da fundamentação teórica ou para constituição das justificativas da própria investigação.

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Segundo, ainda, essas autoras, a pesquisa bibliográfica é construída para ser aporte teórico ao objeto da investigação, contribuindo para a sua análise. Ela vai além da mera observação de informações e conceitos encontrados nas fontes levantadas, pois nelas imprime a teoria e a reflexão crítica do sentido e do significado nos textos encontrados.

Observamos, também, nas produções analisadas, o emprego da história oral. É possível inferirmos que esses trabalhos fizeram uso de relatos orais como fontes para a compreensão de circunstâncias do passado que envolviam o contexto educacional e a vida das pessoas. Dessa forma, entendemos que as pesquisas desenvolvidas perpassam pela definição que Thompson (1992, p. 44) apresenta para história oral:

é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. [...]. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. [...] Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações.

Identificamos, ainda, que das dissertações que recorreram à história oral, apenas uma não explicitou sua escolha metodológica, mas essa opção foi inferida por nós. Os trabalhos remanescentes, seis, demonstraram ter, por parte dos pesquisadores, preocupação em evidenciar suas escolhas teórico-metodológicas.

Os dados revelam-nos, ainda, que cinco pesquisadores que fizeram uso da história oral, utilizaram de aporte teórico-metodológico advindo apenas dessa modalidade. Os outros dois recorreram a associações entre essa modalidade e a pesquisa documental e a bibliográfica; assim, desenvolveram, de forma simultânea, a análise de dados oriundos de fonte oral como também de documentos e outras fontes bibliográficas.

Verificamos, igualmente, que os trabalhos que utilizaram ou se aproximaram da história oral apoiaram-se em quatro indicadores que são propostos pela ficha de análise. Nesse sentido, podemos observar que todas as pesquisas nessa tipologia foram compostas a partir da utilização de narrativas com o intuito de resgatar memórias ou identidades, que a voz ao sujeito foi dada por meio de entrevistas com o objetivo de conhecer o cotidiano, representações, percepções, ideias e significados que os mesmos atribuem à própria vida e, além disso, o interesse das pesquisas foi de apreender a experiência conforme ela é contada e interpretada pelo próprio sujeito.

Assim, lemos em uma das dissertações:

Optamos por dar voz a quem possui uma extensa experiência que pode favorecer uma leitura de realidades e trajetórias no magistério, com a intenção de provocar nos participantes uma reflexão e quiçá, mudanças sobre suas práticas. O que nos interessou foi, justamente, ter recuperado e ouvido suas experiências e os significados que atribuem ao modo de construir o ser professor, ao mesmo tempo em que retomaram sua trajetória e refletiram sobre seus conteúdos e sentidos pessoais e profissionais (DISSERTAÇÃO XLI, p. 21).

Além disso, quatro pesquisas utilizaram simultaneamente a história oral de vida e a história oral temática, visto que focalizavam as experiências vividas pelos depoentes e também objetivavam um determinado período, situação ou tema específico. Ainda na análise desses dois indicadores, verificamos que no ano de 2012, o único trabalho que teve aporte na história oral utilizou a história oral de vida e em 2009, outra pesquisa desenvolvida empregou apenas a história oral temática.

Ademais, notamos que nenhum dos processos investigativos, por ora destacados, fizeram o uso da tradição oral, pois não buscaram trazer à luz os pontos de vista dos sujeitos a respeito das tradições e sentidos além de não enfatizar aquilo que é compartilhado pelo e no grupo estudado.

Para também compor a análise que propomos neste trabalho, apresentamos o emprego dos estudos do tipo etnográfico, cinco. Os processos investigativos que se organizaram a partir dessa modalidade estão distribuídos em sua maioria, quatro, durante os primeiros anos do Programa (Apêndice B).

Em trabalho anteriormente já citado neste texto, escrito por Sguarezi (2011), quando se analisa os dados do conjunto de produções das universidades que compõem a REDECENTRO, os estudos do tipo etnográfico se destacam como sendo de maior predominância no período verificado. Entretanto, quando se considera cada instituição de

forma isolada percebemos que a preeminência é mantida apenas nos estudos desenvolvidos na Universidade Federal de Mato Grosso e na Universidade Federal de Uberlândia, nas demais instituições, incluindo a Universidade de Uberaba, constatamos o pouco interesse pela utilização dos estudos do tipo etnográfico.

Do total de trabalhos apresentados como sendo estudos do tipo etnográfico, três anunciam em suas escritas a intencionalidade pela utilização desse tipo de pesquisa, os outros dois não deixam claro a existência desse propósito.

No conjunto total dos trabalhos que empregaram o estudo do tipo etnográfico, somente dois utilizaram esse tipo. Os demais, o usaram com a pesquisa-ação. Pensamos que essa associação foi realizada para que, de um lado os estudos concretizados pudessem descrever, segundo princípios do estudo etnográfico, o processo educativo dos grupos em análise, e, de outro, por meio da pesquisa-ação, propor um agir participativo a partir do entendimento sobre os problemas encontrados e suas possíveis soluções.

A seguir, destacamos o panorama geral da incidência dos indicadores nas pesquisas intituladas como estudo do tipo etnográfico. Vislumbramos, a princípio, que nenhuma das produções em análise compreenderam todos os indicadores que são propostos pela ficha de análise utilizada neste trabalho. No entanto, quatro dissertações mensuraram a existência do contato direto do pesquisador com o universo explorado, realizaram uma imersão intensa na realidade estudada, utilizaram a triangulação na análise dos dados e fizeram a exposição dos dados primários que foram produzidos pelos próprios sujeitos pesquisados.

Todavia, outros indicadores não se exibiram tão bem explorados. Nesse aspecto, apenas duas escritas demonstraram a realização de um estudo dos contrastes entre culturas visando contribuir para o entendimento do comportamento do grupo analisado e somente uma buscou apresentar o sentido que o próprio sujeito atribui ao que estava sendo pesquisado. Em nenhuma das dissertações observamos relatos que comprovassem que, durante a pesquisa, a revisão e aprimoramento do problema inicial da investigação foi concretizado pelo pesquisador.

O sentido que os sujeitos da pesquisa davam ao seu contexto é bem descrito por uma das pesquisadoras em seu trabalho que analisa sobre a proposta de formação continuada de professores, fundada na perspectiva da Educação intercultural, em duas escolas de um assentamento no Triângulo Mineiro:

Em 2002 e 2003, atuavam na escola quatro professoras, um professor, a diretora e uma professora eventual. A escola contava, ainda, com o apoio de três funcionários/as: duas para atuarem na cozinha e limpeza e um porteiro.

Dos cinco primeiros professores/as da Escola Municipal Santa Terezinha, uma permanece na escola até hoje. Em seu depoimento nos relatou a angústia, medo e insegurança que sentiu quando foi lecionar no assentamento pela primeira vez: *Quando me chamaram pra vir dar aula aqui, eu fiquei um pouco assustada, porque o pessoal de Campo Florido falava assim: aquele povo parece cigano... agora eles vêm, invade as casas, rouba as coisas da gente. Aquele preconceito que já tinham passado pra gente assustava. Alguns diziam que os pais ficavam vigiando os professores pelos buracos dos paus; caso a gente danasse com os meninos eles brigavam com a gente. Eu vim chorando.* Diferentemente dos comentários preconceituosos da população de Campo Florido a respeito dos militantes do MST, a professora afirma ter se deparado com pessoas comuns, gente simples que em nada se diferenciava das “pessoas ditas normais”, a não ser pelo fato de viverem numa outra realidade social. Em seu depoimento, a professora também elogiou a atitude respeitosa dos pais e acrescentou que as crianças do assentamento são mais amorosas que as da cidade (DISSERTAÇÃO XXI, p. 83-84, grifos do autor).

Ao mesmo tempo, podemos observar que todas as cinco dissertações apresentadas, mesmo que algumas mais estruturadas do que outras, evidenciam, por parte dos mestrandos, o esforço para abarcar com rigor os conceitos e diretrizes teórico-metodológico desse tipo de pesquisa.

Iniciando nossa análise sobre as averiguações que apropriaram-se da pesquisa de campo, faz-se importante situar que entre todas as produções que versam sobre Educação Básica é pequeno o percentual de processos investigativos que declaram utilizar essa modalidade de pesquisa. Para Gonsalves (2001, p.67)

a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Em todas as produções destacadas, verificamos a imersão dos pesquisadores no campo de pesquisa com o intuito de colher o maior número de informações e dados que fossem capazes de subsidiar a realização de tal proposta.

Dois pesquisadores declararam a escolha pela pesquisa de campo. Os demais trabalhos foram realizados em associação à pesquisa documental e à bibliográfica. Vislumbramos que as agregações com esses tipos de pesquisa ocorreram, sobretudo, nos capítulos constituídos para fundamentação teórica ao estudo.

Em se tratando agora, especialmente, da pesquisa participante observamos que este tipo de pesquisa foi pouco explorado nas dissertações analisadas. O resultado apresentado nessa investigação se aproxima de outras pesquisas, que por sua vez, já apontavam que a

modalidade em questão não permeia os tipos de pesquisa de maior predominância na região. No estudo apresentado por Sguarezi (2011), destaca-se que quatro, de um universo de seis universidades, empreenderam pesquisas a partir dessa modalidade, no entanto, apenas em um processo investigativo por instituição, e mesmo quando analisadas em conjunto, não se mostram como sendo a modalidade de maior preferência dos mestrandos.

Essas proximidades evidenciam que os discentes do programa que optaram por desenvolver suas pesquisas acerca das problemáticas que se referem a Educação Básica, durante o período em análise, possuíam convergência teórico-metodológico similar àqueles que dedicavam seus estudos às temáticas que permeavam o professor.

Todos os trabalhos analisados, na modalidade pesquisa participante, tiveram suas escolhas metodológicas explicitadas pelo autor. Isso demonstra certa preocupação com as questões que envolvem o rigor e qualidade dessas pesquisas. Dentro deste universo, tão somente um mestrando realizou seus estudos a partir apenas da pesquisa participante, as outras duas realizaram associações com outros tipos de pesquisa com o intuito de combinar outras perspectivas que pudessem auxiliar no processo de construção e resultado dessas averiguações exibidas.

Com relação aos indicadores, empreendidos nessas pesquisas, notamos que todas as três dissertações que compõem o grupo que utilizaram-se da pesquisa participante, apontaram para a realização de uma pesquisa coletiva com a preocupação de envolver os participantes em todos os processos que as constituíram, conforme relato que extraímos da dissertação II (p. 73):

Nos encontros seguintes, procuramos não só trocar os textos, mas trabalhar a interpretação. O aluno tinha que nos contar o que ele havia lido, buscando o significado do texto e fazendo inferências. Em primeiro lugar, era a certeza para nós de que realmente ele tinha lido o texto em casa. Em segundo lugar, se havia entendido o texto, a sua sequência, as conclusões tiradas. E, assim, durante os outros encontros na troca de textos, procuramos variar a forma de acompanhamento, ora ouvíamos a leitura do aluno, ora telefonávamos ou nos reuníamos com os pais, certificando-nos do trabalho em parceria, ouvindo as possíveis dificuldades dos pais, intervindo na ajuda mútua.

No entanto, em uma dessas escritas não foi enfatizado a formação da consciência política do coletivo, e em outro trabalho o pesquisador e os demais envolvidos não interagiram no intuito de promover transformações sociais. Para concluir, em nenhum dos trabalhos apresentados, as posições valorativas derivaram de concepções do humanismo cristão e do marxismo.

A seguir, revelamos a utilização da pesquisa intervenção e pesquisa histórica. Os dois

tipos de pesquisa foram realizados em apenas dois trabalhos analisados. As investigações denominadas de intervenção foram exploradas apenas nos anos iniciais do mestrado (Apêndice B), sendo importante destacar que as escritas assim nomeadas foram realizadas sob a orientação de dois professores que não compõem o atual quadro de docentes. Esse fato remete ao pensamento de que a escolha metodológica pode ter ocorrido por influência do orientador.

Segundo Besset *et al.* (2008, p. 12), “[...] a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção”. É possível observarmos que as interferências executadas nesses projetos permitiram revelar experiências cotidianas e práticas do coletivo que possibilitaram novas descobertas para o campo educacional. Admitimos, ainda, que em uma dissertação o autor associou, a este, outro tipo de pesquisa para oferecer suporte ao processo de desenvolvimento do trabalho.

Em se tratando, especialmente, da pesquisa histórica, vislumbramos que as escritas estão distintamente distribuídas no primeiro e último ano do período posto de análise. No entanto, notamos que o resultado apresentado para as produções que versam a respeito da Educação Básica no Mestrado em Educação da UNIUBE, não se aproxima daqueles, anteriormente, apresentados por Sguarezi (2011). No artigo elaborado pela autora, quando se analisam os dados dos programas de pós-graduação que fazem parte da REDECENTRO, compreendemos que a pesquisa histórica ocupa uma das posições de destaque quando se relaciona o uso e a preferência dos mestrandos aos tipos de pesquisa adotados.

Nas dissertações analisadas, que adotam a pesquisa histórica, verificamos que uma dissertação efetivou a associação desse tipo de pesquisa com outro, a documental, objetivando a concretização da proposta de averiguação. O outro processo investigativo utilizou apenas dos preceitos teóricos da pesquisa histórica. As duas dissertações que se utilizaram da pesquisa histórica atenderam cinco dos seis indicadores exibidos pelo instrumento de pesquisa. Nenhum outro tipo de pesquisa, anteriormente exposto neste trabalho, atingiu tamanho percentual de atendimento aos indicadores, sendo assim, reconhecemos o exercício metodológico praticado pelos mestrandos.

Os processos investigativos, que empregaram a pesquisa histórica, expõem uma postura teórica e política na apreensão do objeto, além de proporcionarem uma investigação crítica do que foi estudado, com cuidadosa consideração das validades internas e externas das fontes de informações e interpretação das evidências obtidas.

Apresentamos, a seguir, um recorte que corrobora nossa afirmação:

A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico, pois se acredita que a realidade concreta é dinâmica, histórica, conflitante e em constante transformação. A relação sujeito/objeto é interativa, realizada de forma concreta, buscando explicitar as contradições internas e as relações de reflexão-ação, teoria-prática, estudando o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas na busca da transformação tanto do próprio conhecimento como no plano da realidade histórica. A pesquisa foi organizada de forma a resgatar o período que compreende a implementação, implantação e desenvolvimento do programa – PROCAP – procurando identificar as razões mais profundas das dificuldades ou do sucesso das diferentes experiências com o programa (DISSERTAÇÃO IX, p. 6).

Em ambas as investigações, os pesquisadores recorreram à análise de documentos escritos e, em uma delas, utilizou-se também da entrevista semiestruturada. No entanto, a presença do último indicador foi reconhecido apenas em um estudo desenvolvido em 2012, pois envolveu a compreensão de conceitos substantivos e também aqueles referentes à natureza do saber histórico.

Por sua vez, os tipos de pesquisa denominados exploratórias, descritivas, coletiva, formação e historiográfica, assim declaradas pelos autores das produções analisadas, foram utilizados, cada qual, em apenas um dos trabalhos. Nenhum desses tipos de pesquisa são propostos na ficha de Análise (Anexo 1). Com exceção da investigação que desenvolveu a pesquisa historiográfica, as demais foram empregadas apenas nos anos iniciais do Programa.

Todos os tipos pesquisa apresentados no parágrafo anterior, foram empreendidos por meio de associações entre eles ou com outro tipo já apresentado. Assim temos, a interação da pesquisa exploratória com a descritiva, a coletiva com a formação e a historiográfica com a documental. Essa agregação, bem como a utilização de outros tipos de pesquisa, podem indicar uma busca efetivada pelos discentes no intuito de apoiar em metodologias capazes de oferecer contribuições para a realização da investigação.

Por fim, a pesquisa experimental e *survey*, apresentadas como opção metodológica no instrumento utilizado para análise, não foram empregadas em nenhum dos processos investigativos desenvolvidos no Programa, no tempo analisado. Certamente, a escolha da abordagem qualitativa pode ter sido responsável pelo não aproveitamento desses tipos de pesquisa.

Corroborando a afirmação de que os tipos de pesquisa utilizados são pertinentes a uma abordagem qualitativa, identificamos que das 80 dissertações analisadas, 56 – ou seja, 70% explicitam a opção pela abordagem qualitativa; 17 - 21,25%, não apontam, mas é possível

identificá-la, e por fim, 7 - (8,75%), empregaram a abordagem quali-quantitativa. Não identificamos a abordagem quantitativa em nenhum dos processos.

Após o reconhecimento dos tipos de pesquisa dessas produções, indagamos: quais os procedimentos de pesquisa escolhidos pelos pesquisadores? Qual o seu referencial teórico-metodológico?

5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos agora, os procedimentos de pesquisa identificados e o referencial teórico-metodológico que foi aporte ao processo investigativo.

5.1 Procedimentos de pesquisa

O registro dos procedimentos, assim como nos tipos, foi realizado a partir das fontes primárias, as dissertações, e registrados na Ficha de Análise, por nós adaptada. Nessa ficha, partimos da tipologia escrita no Quadro 3 e detalhada no Apêndice C.

Quadro 3 - Tipologia de procedimentos de pesquisa constantes na Ficha de análise da REDECENTRO.

Procedimentos de Pesquisa	<input type="checkbox"/> Entrevista estruturada <input type="checkbox"/> Questionário <input type="checkbox"/> Entrevista semiestruturada <input type="checkbox"/> Narrativas <input type="checkbox"/> Observação <input type="checkbox"/> Observação participante <input type="checkbox"/> Análise de documentos <input type="checkbox"/> Análise cultural <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Grupo focal <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo <input type="checkbox"/> Mapeamentos conceituais <input type="checkbox"/> Análise de fotografia <input type="checkbox"/> Outros. Quais? Referencial utilizado
---------------------------	---

Fonte: Ficha de análise da REDECENTRO, 2012.

Preenchidas as fichas e feita a tabulação, observamos que os dados observados revelam-nos a diversidade de procedimentos de pesquisa utilizados nos processos investigativos em questão, os quais são discriminados de modo mais amplo na tabela 8 do Apêndice C. No total, foram 25 diferentes procedimentos, combinados ou não, empregados em 80 dissertações ao longo desse período. Essa diversidade é constatada, sobretudo, em função do número de procedimentos aplicados em maior número do que os 13 que são propostos na ficha de análise (Anexo 1). No entanto, a maior escolha dos mestrands concentra-se nos procedimentos tradicionais: entrevista semiestruturada, questionário, observação e análise de documentos.

Para uma visão geral do leitor, apresentamos os dados que revelam os procedimentos escolhidos pelos mestrandos da UNIUBE, nas produções sobre a Educação Básica, no período 2003-2012 (tabela 4).

Tabela 4 - Síntese dos procedimentos de pesquisa utilizados nas dissertações que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.

Procedimentos de pesquisa		Número de produções
Indicados na ficha de análise	Entrevista semiestruturada	45
	Questionário	37
	Observação	37
	Análise de documentos	31
	Análise de conteúdo	11
	Narrativas	06
	Entrevista estruturada	05
	Relatórios	02
	Grupo focal	01
	Análise de fotografia	01
	Outros tipos identificados	Pesquisa bibliográfica (revisão bibliográfica)
Diário de campo		06
Intervenção		03
Oficina		03
Vídeo gravações		02
Leitura conjunta		01
Registro fotográfico		01
Relatos profissionais da pesquisadora		01
Encontro com professores		01
Textos escritos pelos sujeitos da pesquisa		01
Reuniões com professores		01
Relatos de experiência		01
Diálogos		01
Grupo de análise		01
Técnica de associação livre de palavras	01	

Fonte: Fichas de Análise elaboradas pela REDECENTRO e preenchidas pelo autor, 2013.

O estudo realizado por Deslauriers e Kérisit (2008, p. 139) colabora na apresentação da justificativa a essa multiplicidade de instrumentos de pesquisa, que foram utilizados nas produções analisadas, quando afirmam que “os pesquisadores qualitativos escolhem os instrumentos que lhes fornecerão o máximo de informações sobre o tema de pesquisa”. Logo, entendemos que essas escolhas, efetivadas pelos mestrandos, são justamente no intuito de

colher o maior número possível de dados para proporcionar suporte e subsídio para melhor compreensão da temática em estudo.

Do conjunto de dissertações que foram analisadas, encontramos somente uma que não apresentou o procedimento de pesquisa adotado para sua construção. Esse fato aponta uma omissão de comprometimento quanto à explicitação do rigor necessário ao desenvolvimento metodológico de uma pesquisa. É mister que investigadores detalhem seu processo investigativo de modo a facilitar ao leitor o conhecimento de seu percurso intelectual em determinado estudo.

Nas demais dissertações, observamos que em 14 foi utilizado apenas um único procedimento de pesquisa, e nas outras 65, optou-se pela associação de dois ou mais para a realização do levantamento de dados. Esse grande número de associações entre procedimentos de pesquisa vai ao encontro das reflexões produzidas por Deslauriers e Kérisit (2008, p. 140) quando afirmam que os investigadores qualitativos “desejando vivamente recolher o máximo de informações pertinentes, [...] combinam, usualmente, várias técnicas”.

Outro autor que comenta essa heterogeneidade de procedimentos de pesquisa é Triviños (2008, p. 138) quando relata que “esta multiplicidade de recursos de que pode lançar mão o investigador qualitativo na realização de seu estudo permite que alguns autores falem da técnica de triangulação [...]”. Esse movimento é bastante perceptível no universo das dissertações analisadas, uma vez que parecem buscar, por meio de combinações entre os instrumentos de pesquisa, informações suficientemente capazes de “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 2008, p. 138).

Em continuidade à análise, distinguimos que é significativa a utilização da entrevista semiestruturada uma vez que 45 - (56,25%) dessas dissertações apontam seu aproveitamento. O fato de a entrevista semiestruturada apresentar-se como predominante nas produções do programa pode ser justificado nos estudos realizado por Lüdke e André (1986, p. 33) ao expor que “esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” e que “[...] parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em Educação aproxima-se dos esquemas mais livres [e] menos estruturados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Vislumbramos, em concordância com as elucidações que foram expostas pelas estudiosas da pesquisa em Educação, que a entrevista semiestruturada permitiu aos mestrandos que realizassem correções, adaptações e esclarecimentos durante o processo de

entrevista à medida que surgiam novas incompreensões geradas a partir da apreensão repentina de uma situação promovida pela fala ou postura dos entrevistados. Em uma das dissertações analisadas “as perguntas foram feitas de maneira informal, deixando as professoras falarem à vontade, mesmo que avançassem em respostas e questões que, no roteiro, estavam localizadas mais adiante” (DISSERTAÇÃO XXX, p. 95).

Do total de produções que utilizaram a entrevista semiestruturada destacamos que somente duas pesquisas recorreram a esse procedimento. As demais 43, optaram pela entrevista semiestruturada junto a outros procedimentos. Observamos, ainda, que essas combinações se apresentam de forma mais diversa e incluem pactos com a análise de conteúdo, observação, narrativas, observação participante, relatos de experiências e outros.

Seguidamente, apontamos o questionário sendo empregado em 37, ou seja, 46,25% das dissertações. Esse procedimento de pesquisa foi um dos instrumentos com maior percentual de preferência dos mestrands. Para Gil (1999, p. 128) o questionário é a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas [...]”. Reconhecemos que os estudos que foram empreendidas por meio do questionário apresentaram atendimento aos pontos que são relatados pelo autor, o que indica que houve estudo, cuidado e busca de rigor na elaboração dos questionários que foram aplicados nas pesquisas analisadas.

Além disso, destacamos o fato de que em apenas três, do conjunto de dissertações em discussão, esse procedimento foi considerado capaz, por si só, de trazer à luz informações suficientes para a realização do processo investigativo. As outras 34 pesquisas associaram o questionário a outros procedimentos de pesquisa, para dar conta do levantamento de dados que se fizeram necessários para o esclarecimento da situação em estudo, a partir do que se pretendeu averiguar.

A observação foi outro procedimento de pesquisa empregado pelos alunos vinculados ao Programa. Somam-se 37, 46,25%, o mesmo quantitativo aplicado ao questionário, o número de produções que utilizaram-se das contribuições metodológicas da observação. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26) “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”, portanto, pensamos que há uma sintonia com o contexto educacional.

Notamos, ainda, que 100% das investigações que se valeram da observação foram empreendidas em associações com outros instrumentos de pesquisa. Tal fato é aceito nas

pesquisas educacionais, conforme comentam Lüdke e André (1986, p. 26), autoras que realizam estudos e discutem os processos investigativos nessa área, as quais admitem a possibilidade desse arranjo, ao afirmarem que este procedimento pode ser usado “como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta [...]”. Pensamos também que, independentemente dessas interações, a escolha pela utilização da observação tenha ocorrido, sobretudo, por tratar-se de um instrumento que admite, por sua natureza, que o investigador se aproxime mais da perspectiva dos sujeitos, permitindo assim, que os pesquisadores vivenciem as experiências diárias desses indivíduos, além de possibilitar que apreendam os significados que os mesmos atribuem a sua própria realidade e ações, conforme apresentamos no recorte:

Comecei o trabalho de pesquisa como uma espectadora e gradualmente tornei-me participante, deixando sempre explicitado o meu papel e os propósitos do estudo. A observação direta na sala, junto às professoras possibilitou-me um contato pessoal e estreito com a situação, pude recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais com o objetivo de auxiliar-me no processo de compreensão e interpretação da situação estudada (DISSERTAÇÃO XXX, p. 94).

Averiguamos que a participação desses pesquisadores junto a realidade em estudo se apresentou de forma bastante desigual, demonstrando haver diferentes graus de participação em cada uma das produções analisadas. Em um extremo, existiram escritas que exibiram a prática de total imersão dos estudiosos na realidade posta em estudo, e na outra extremidade, um certo número de dissertações em que os pesquisadores não interagiram com o grupo observado. Outro quantitativo de pesquisas evidenciou oscilar entre essas extremidades. No entanto, em todas elas observamos fidelidade aos conceitos teóricos desse procedimento.

Por sua vez, as pesquisas que apontaram empregar princípios da análise de documentos, compreendem 38,75% dos trabalhos analisados. No entanto, os resultados da pesquisa aqui proposta, contrariam o relato de Lüdke e André (1986, p. 38) quando afirmam que a análise de documentos é “[...] pouco explorada não só na área de Educação como em outras áreas de ação social [...]”. Apesar disso, considera-se que, mesmo provisoriamente, a complexidade e evolução das temáticas atuais, responsáveis por oferecer objetos de pesquisas ao campo da Educação, mobilizam os pesquisadores a explorarem esses procedimentos, que até então (ano de 1986), não tinham representatividade nesta área.

No conjunto dessas produções, cinco tiraram proveito apenas da análise de documentos como instrumento para a constituição de seus processos investigativos. A maioria, que representam 26 dissertações, associaram a análise de documentos a outros

diferentes procedimentos, que em conjunto, contribuíram para construir o conhecimento em questão. Tanto a opção por trabalhar esse procedimento de pesquisa de forma isolada ou em conjunto com outros procedimentos estão em concordância com as prerrogativas teóricas apresentadas por Lüdke e André (1986, p. 38) pois, asseguram que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Com relação ao uso da análise de conteúdo conferimos que 11 processos investigativos desenvolvidos sobre a Educação Básica utilizaram desse procedimento de pesquisa. Observamos que três dissertações foram desenvolvidas utilizando somente a análise de conteúdo, todavia, a maioria dos trabalhos que declaram ter utilizado esse procedimento, oito, agregam também outros procedimentos para o desenvolvimento de suas averiguações.

Para Bardin (2000, p. 38), o interesse na análise de conteúdo “não reside na descrição dos conteúdos, mas sim, no que estes poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a “outras coisas”. No caso das pesquisa que utilizaram a análise de conteúdo, identificamos que diversas fontes de informação e dados foram utilizadas, tais como: livros; documentos; entrevistas; fotografias, entre outros, no intuito de compor conclusões plausíveis a respeito de fenômenos, situações, vivências ou experiências dentro do contexto educacional que pudessem contribuir com oferta de esclarecimentos ou ainda com a produção de novos conhecimentos. Abaixo o trecho de uma pesquisa que utilizou a análise de conteúdo.

Concluídas a coleta e a organização do material de pesquisa, procedeu-se à análise dos dados. Foi feita a tabulação das questões fechadas do questionário e a transcrição literal de respostas a perguntas abertas. A análise, a interpretação e a apresentação do material deram-se por meio de tabelas, gráficos e quadros. As entrevistas semiestruturadas foram lidas segundo a metodologia da análise de conteúdo, bastante estudada e defendida por Bardin (1977), para quem esse procedimento analítico possibilita fazer uma “leitura profunda” da comunicação verbal, isto é, ir além da literalidade, da “leitura aparente” (DISSERTAÇÃO LXXII, p. 29).

Em meio aos procedimentos de pesquisa utilizados pelos mestrands, notamos que dez processos investigativos apontaram o emprego da pesquisa bibliográfica, leitura bibliográfica ou revisão bibliográfica. Na análise dos dados, percebemos que os títulos que foram atribuídos aos procedimentos de pesquisa utilizados se diferenciaram entre as dissertações. No entanto, entendemos que todos os pesquisadores realizaram efetivamente o que se denomina, no meio acadêmico, por pesquisa bibliográfica, que se diferencia da análise crítica e

cuidadosa das publicações existentes na área das temáticas em discussão nos trabalhos analisados, mas que pertencem à mesma natureza de leitura. Todos os trabalhos que utilizaram esse procedimento de pesquisa, associaram outros para a concretização da construção de seus processos investigativos.

O uso da narrativa foi empreendida em seis das dissertações desenvolvidas no período escolhido para análise. Observamos, ainda, que esse instrumento, em sua maioria, foi empregado nas dissertações que se anunciaram como sendo do tipo história oral. Logo, pensamos que a escolha desse procedimento foi pertinente para as pesquisas desenvolvidas uma vez que a narrativa, conforme Moraes (1999, p. 81),

não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras), além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas, o cruzamento de uma com as outras.

Desta maneira, constatamos também que os processos investigativos, apoiados neste instrumento, validaram o homem enquanto produtor de conhecimento pois, reconheceram que suas histórias, emoções, experiências, pensamentos e sentimentos são fontes inesgotáveis de informações e de dados necessários para a realização da pesquisa. Conforme recorte, abaixo exposto, de uma das pesquisas analisadas.

Mais que estratégia de oferecer informações, as narrativas são meio de formação de quem as apresenta, pois, podem ter o poder de disparar no próprio sujeito da narração, o desenvolvimento de habilidades para melhor captar, nos significados dos enredos, modos peculiares de ser e de viver, a resolução de tensões, conflitos e acomodações. Observamos que, das várias formas de expressão que os sujeitos têm para revelar, relatar ou simplesmente dizer algo, está a possibilidade do direito à escrita ou à fala, através da narrativa oral. Muitas das vezes, poderá ser (ou não) a melhor maneira para várias pessoas se posicionarem como sujeitos culturais e históricos, compartilharem saberes ou vivências e colocarem seu ponto de vista a respeito de determinada realidade social. Para as finalidades de nosso trabalho demos ênfase à observação, relatos introspectivos de lembranças e relevâncias e roteiros mais ou menos centrados no tema formação e trabalho docente (DISSERTAÇÃO XLI, p. 19-20)

Notamos, ainda, que apenas um trabalho se constituiu somente a partir da narrativa. Os outros cinco, combinaram outros procedimentos para o apanhar de novos dados que foram

importantes para o desenvolvimento e apresentação dos resultados dessas pesquisas.

Entre os procedimentos de pesquisa, encontramos em seis dissertações, a utilização do diário de campo. Observamos que este instrumento foi empreendido pelos mestrandos, no intuito de anotar as observações que se referiam principalmente a comentários, ações, reflexões e discussões dos indivíduos, situações, ambientes ou grupos que compunham o objeto de análise. Na totalidade, os trabalhos encontrados valeram-se da associação do diário de campo com outros instrumentos de pesquisa para efetivação dos processos investigativos.

Os trabalhos que se utilizaram do diário de campo estão, a maioria, concentrados na primeira metade do período analisado e apenas um encontra-se disperso no ano inicial da segunda metade do tempo em questão. Além disso, os profissionais que orientaram os discentes responsáveis pelas investigações realizadas, já não fazem mais parte do quadro efetivo de professores, fato que pode explicar, mesmo que parcialmente, a não continuidade da aplicação desse procedimento de pesquisa.

Por sua vez, verificamos que a entrevista estruturada foi empreendida em apenas cinco dissertações do conjunto em análise. Chama-nos a atenção, o fato de que a escolha dos discentes por este procedimento de pesquisa, não demonstrou haver frequência e perpetuidade ao longo do período posto em verificação. O fato desse procedimento de pesquisa não compreender o grupo daqueles de maior preferência dos mestrandos, pode ser justificado, principalmente, pela rigidez, na elaboração e aplicação, que o instrumento exige do pesquisador, uma vez que se é indispensável seguir um roteiro previamente definido que obedeça uma sequência lógica de entrevistas e perguntas para que se busquem resultados uniformes que permitam, normalmente, um tratamento estatístico (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo, ainda, Ludke e André (1986, p. 34) “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em Educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Nesse tocante, as produções acadêmicas realizadas no programa se mostram aliadas ao contexto exposto pelas autoras.

Por conseguinte, os procedimentos de pesquisa denominados intervenção e oficina foram empreendidos em três, das dissertações analisadas. Notamos que esses procedimentos foram utilizados a partir de associações com outros instrumentos que, em conjunto, procuraram oferecer subsídios para a realização dos processos investigativos.

Entendemos que esses instrumentos, respeitando suas particularidades, promoveram espaços para a socialização de experiências, conhecimentos e aprendizado através do diálogo entre todos os participantes. Observamos, ainda, que os mestrandos atuaram no papel de

mediadores, nos encontros promovidos, com o intuito de sistematizar os saberes e conhecimentos produzidos para que as experiências deste coletivo pudessem promover novas descobertas e também elaborações teóricas capazes de modificar as ações, reflexões e pensamentos do grupo envolvido.

Em continuidade à análise proposta neste trabalho, examinamos que os procedimentos de pesquisa, relatório e vídeo gravações, foram empreendidos, respectivamente, em duas dissertações. Quando averiguado isoladamente, ambas as técnicas foram sempre empregadas em conjunto com outros procedimentos de pesquisa que contribuíram para o levantamento e coleta de dados.

Pensamos que a aplicação dos procedimentos de pesquisa – intervenção, oficina, relatório e vídeo gravações – possam ser resultado da influência do estilo adotado pelo pesquisador-orientador sobre os investigadores em questão e, conseqüentemente, nos trabalhos desenvolvidos, uma vez que, os professores que auxiliaram a execução desses processos investigativos não fazem parte do atual quadro de docentes do programa e não houve novos trabalhos, sobre a orientação de outros catedráticos, que se propuseram a utilizar os referidos procedimentos de pesquisa.

Além dos procedimentos apresentados, 12 outros foram utilizados de forma bastante tímida nas dissertações analisadas. Cada instrumento, combinado entre eles ou com outros procedimentos já descritos, estiveram presente em somente um processo investigativo. São eles: grupo focal, análise de fotografia, leitura conjunta, registro fotográfico, relatos profissionais da pesquisadora, encontro com professores, textos escritos pelos sujeitos da pesquisa, reuniões com professores, relatos de experiência, diálogos, grupo de análise e técnica de associação livre de palavras. Notamos que, com exceção da técnica de associação livre de palavras, que foi empregada em 2011, todos os demais procedimentos apontados foram utilizados apenas nos anos iniciais do período em questão, ou seja, entre 2003 e 2007. Esse fato demonstra haver, por parte dos mestrados, a partir de 2008, a preferência pela utilização de procedimentos de pesquisa tradicionais no campo da investigação em Educação.

Por fim, os procedimentos de pesquisa, análise cultural e mapeamentos conceituais, que são apontados como opção na ficha de análise (Anexo 1), proposta pela equipe de pesquisadores da REDECENTRO, não foram utilizados para a construção dos estudos no período indicado.

Ressaltamos que os procedimentos não expressam inovações metodológicas, distantes de outros modos de construir a pesquisa científica, tais como a pesquisa colaborativa, os

grupos focais e as abordagens multirreferenciais, além de não encontrarmos nenhum procedimento que recorresse ao imaginário, à arte, como podemos ler em trabalhos recentes apresentados no GT Educação e Arte, da ANPED. Nesse grupo, lemos relatos de pesquisa em que a perspectiva metodológica conhecida como *Arts-basedresearch* (Abr), de uma forma mais ampla, e a *artography*, de uma forma mais peculiar, são utilizados na pesquisa educacional. No Brasil, a Abr é conhecida como investigação fundamentada nas artes, ou pesquisa educacional abalizada nas artes, ou ainda investigação educacional baseada nas artes.

Não os consideramos imprescindíveis, pois a escolha metodológica tem a ver com as questões do investigador e com seus objetivos e não são dependentes de inovações. Apenas realçamos esse fato.

Do mesmo modo, não observamos influência das novas tecnologias na definição metodológica. Estão ainda ausentes, a utilização de recursos como *mailing list*, *chats*, *softwares*, fóruns de discussão, teleconferências, videoconferência, redes sociais, seminários virtuais, ou mesmo e-mails, dentre outros, no processo de investigação.

Avançando na investigação, depois de distinguir os tipos e procedimentos de pesquisa que foram utilizados nas dissertações analisadas, perguntamos: quais autores e obras proporcionaram aporte teórico-metodológico para as pesquisas desenvolvidas?

5.2 Referencial teórico-metodológico

Ao propor uma pesquisa, não podemos perder de vista que o referencial teórico escolhido delineará e validará a dimensão e a construção da pesquisa. Além disso, ele expressa o sentido que o investigador dá a sua trajetória de estudo, e é quem fundamenta sua construção epistemológica. No entanto, ao analisarmos as dissertações, identificamos que 11 dos processos investigativos analisados, não apresentaram o referencial teórico-metodológico utilizado em suas escritas. Este fato pode significar que recorreram a estudiosos que pudessem subsidiar a metodologia utilizada, ou que não tenham considerado a importância de citá-los (Tabela 5).

Entendemos que o domínio de um amplo e pertinente referencial bibliográfico permite a criatividade construtiva do investigador, seja no embasamento do seu problema, seja na interpretação dos dados. Além de indicar a trajetória do pesquisador, tanto as restritas à especificidade de seu tema, como as situadas nas interfaces da Educação, o referencial teórico é imprescindível em uma pesquisa que se pretenda ter rigor e qualidade.

Tabela 5 - Explicitação do referencial teórico nas dissertações analisadas, 2003-20012.

Ano	Apresenta referencial utilizado	Não apresenta referencial utilizado
2003	10	03
2004	13	02
2005	—	—
2006	10	01
2007	07	03
2008	06	01
2009	13	—
2010	01	—
2011	03	—
2012	06	01
Total	69	11

Fonte: Fichas de Análise elaboradas pela REDECENTRO e preenchidas pelo autor, 2013.

Gatti (2012b, p. 28-29) reflete que

a ampliação formativa e cultural, pelo domínio de uma literatura mais ampla, pelo percurso em sociologias, antropologias, psicologias, filosofias etc, diretamente nas fontes, é necessária à ampliação das possibilidades interpretativas no campo. A referência a teorias pedagógicas também carece de presença. Além disso, encontram-se repetições das mesmas citações de alguns autores mais divulgados na área da educação, parecendo que não há estudo de todo o texto em que a citação se encontra, pois, nem sempre a citação é pertinente, mostrando-se como recorte descomprometido com o sentido do texto integral do autor a que se refere. Estas limitações aparecem, de forma geral, em boa parte dos estudos em educação.

Sobre essa ausência de referencial, dialogamos também com Lüdke e André (1986, p.11) as quais afirmam que apesar da crescente popularidade das pesquisas qualitativas, ainda parece existir muitas dúvidas sobre o que caracteriza esse tipo de estudo. E salientam, ainda, que o pesquisador sente dificuldades em saber quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação.

A justificativa supostamente aceita para esse dado, é que o pesquisador, ao buscar referenciar sua metodologia na pesquisa procura estreitar laços de compreensão com os autores.

Lemos, ainda, em Minayo que

[...] antes de desenvolver uma pesquisa sobre um determinado tema, o pesquisador deve ter um arcabouço teórico que lhe possibilite a apreensão empírica da realidade a ser estudada, o qual só é possível de ser apropriado após uma exaustiva busca e consequente compreensão das interfaces do problema que permitam estabelecer conexões, mediações e definições. A

clareza e a definição, nesse momento inicial da pesquisa, têm origem na relação dialética entre o exercício de criar marcos conceituais e articulá-los com a prática (MINAYO apud OSÓRIO, PETERS e RODRIGUÉZ, 2011, p.140).

Pensamos que a busca de diálogo com autores nacionais e estrangeiros devem fundamentar a consistência explicativa dos escritos da Academia.

Para compor um panorama geral para o leitor, apresentamos os dados que revelam os 10 autores mais citados, e suas respectivas obras, que ofereceram contribuições teórico-metodológicas para o desenvolvimento dos processos investigativos que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIUBE, no período compreendido entre 2003 e 2012. O detalhamento das citações que evidenciam o diálogo com os autores que discutem a metodologia da pesquisa, consta do Apêndice D.

Observamos que os mestrados do Programa da UNIUBE, apoiaram-se em uma grande diversidade de teóricos que ofereceram aporte teórico-metodológico ao desenvolvimento dos processos investigativos em análise (tabela 6).

Optamos por apresentar o referencial teórico-metodológico, considerando os autores e obras citadas para tipos, procedimentos de pesquisa em um único conjunto de dados. Essa decisão fundamenta-se, em primeiro instante, ao percebermos que elevado número de dissertações analisadas se apoiaram nas mesmas obras que ofereceram suporte e subsídio tanto para a escolha do tipo de pesquisa como para os procedimentos que seriam empreendidos nessas investigações.

Comprendemos, além disso, que inúmeros livros que são indicados como referencial teórico-metodológico no contexto das pesquisas em Educação, ou de outras áreas na qual este campo do saber, oferecem aporte para um ou mais tipos de pesquisa e, conseqüentemente, de suas possíveis técnicas ou procedimentos que podem ser adotadas para a realização dos trabalhos.

Tabela 6 - Referencial teórico-metodológico utilizado nas dissertações sobre Educação Básica do Mestrado em Educação da UNIUBE, 2003-2012.

Referencial teórico-metodológico	Número de citações
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.	29
BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.	20

Referencial teórico-metodológico	Número de citações
TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa de ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.	10
BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.	08
MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.	07
MEIHY, J. C. B. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 1998.	07
BOSI, E. Memória e sociedade: lembrança dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.	06
FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1999.	05
FAZENDA, I. (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1992.	05
FRANCO, M. L. P. B. Análise do conteúdo. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.	05

Fonte: Fichas de Análise elaboradas pela REDECENTRO e preenchidas pelo autor, 2013.

Menga Lüdke e Marli André em “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”(1986) são as autoras mais citadas. A justificativa para esse dado pode ser atribuída ao fato do investigador, ao buscar referenciar sua metodologia na pesquisa procura estreitar laços de compreensão com os autores. Essas autoras estão sempre publicando e atualizando o conhecimento nessa temática, o que transmite segurança ao pesquisador que as têm como referência. Com muita frequência, estão publicando livros e artigos que versam sobre como proceder metodologicamente em uma pesquisa educacional, sobretudo na abordagem qualitativa.

O que é e como se faz uma pesquisa em Educação? Quais são os entraves que se deparam o pesquisador? Como resolvê-los? As autoras do livro, ambas professoras e pesquisadoras no Departamento de Educação da PUC/RJ, abordam a discussão contemporânea sobre esses temas, citando exemplos e trazendo a análise de algumas experiências descritas.

No primeiro capítulo, as autoras relatam a discussão que se suscitou à época sobre a natureza da pesquisa social e o papel do investigador, além de conceituar o termo pesquisa, distinguindo-o de outras explanações que corretamente se dão ao termo. Destacam, também, as propostas de abordagens, recentes naquela década: a pesquisa participante, ou participativa ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística e o estudo de caso. São soluções metodológicas que, naquele tempo de discussão, eram consideradas diferentes, embrionárias e com bibliografia escassa.

No segundo capítulo, encontramos a conceituação de pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo, os quais elas consideram, muitas vezes, serem aplicados de modo impróprio, como equivalentes. As pesquisadoras privilegiam duas metodologias com aceitação significativa na área de Educação: a pesquisa do tipo etnográfico, ou ainda, antropológica e o estudo de caso. Em anexo, oferecem um exemplo de pesquisa sobre práticas de alfabetização realizadas por professores junto a alunos de camadas populares.

A receptividade desse livro está relacionada, como é possível ver, no reconhecimento da metodologia escolhida pelos mestrandos. No livro, eles buscam aporte para a pesquisa qualitativa que se propõem construir.

Além dessa obra, os mestrandos explicitaram também a utilização do livro de Robert Bogdan e Sari Biklen intitulado por “Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos” (1994) no intuito de proceder orientações referente ao tipo de pesquisa empreendido e também nortear o caminho para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa obra os autores, inicialmente, apresentam o panorama geral do contexto histórico do desenvolvimento e estabelecimento da pesquisa qualitativa e os principais fundamentos teóricos desse tipo de investigação. Além disso, demonstram, passo a passo, todas as etapas e procedimentos que envolvem o processo de construção de uma pesquisa de abordagem qualitativa que inicia-se com o reconhecimento dos fundamentos teóricos da investigação, do plano de pesquisa, da efetivação da pesquisa de campo, dos instrumentos necessários para a coleta de dados e, por fim, dos principais fundamentos necessários para a realização de uma análise.

Em percentual menor quando comparado aos que anteriormente foram expostos, identificamos, também, como escolha dos discentes, o livro “Introdução à pesquisa de ciências sociais: a pesquisa qualitativa na Educação” (1987) de Augusto Triviños. Entendemos que essa obra demonstra, respeitando suas particularidades, importantes discussões em seu conteúdo e que ainda são primordiais dentro do contexto atual das pesquisas desenvolvidas no campo da Educação. O foco principal do autor é apresentar seus estudos acerca das características e fragilidades dos métodos positivista, fenomenológico e marxista para a compreensão das questões nas Ciências Sociais e na Educação. Ao descrever um direcionamento teórico-metodológico para realização de uma pesquisa, justifica-se ainda mais o interesse dos mestrandos pela sua leitura.

Aponta, ainda, a importância da pesquisa qualitativa, uma vez que possibilita uma maior liberdade metodológica para a realização dos estudos e, também, para as dificuldades

encontradas pelos pesquisadores no desenvolvimento de processos investigativos nessa perspectiva.

Em continuidade ao que nos propomos neste trabalho, observamos a explicitação do aporte teórico-metodológico realizado a partir de Laurence Bardin em sua obra “ Análise de conteúdo” (1977). Nesse livro, visualizamos a apresentação de uma construção crítica a respeito da análise de conteúdo como procedimento de pesquisa aplicado tanto do universo das investigações qualitativas como quantitativas. Para isso, o autor apresenta, inicialmente, uma contextualização histórica da análise de conteúdo e assinala as possíveis aplicações desse procedimento. Em seguida, expõe exemplos práticos a respeito da aplicabilidade do mesmo e, por fim, discute os critérios de organização da análise e do tratamento dos resultados.

No conjunto dos 10 autores mais citados no período em análise encontramos também “Pesquisa social: teoria, método e criatividade” (1998) obra que foi organizada por Maria Cecília Minayo e contou com os estudos e escritas de mais três autores. Nesse livro, os autores trazem significativas contribuições a respeito do percurso da investigação social e da pesquisa qualitativa. Na primeira parte, discutem as questões que se relacionam à cientificidade das ciências sociais em relação as outras. Posteriormente, a obra cultiva em suas escritas as inúmeras fases pertinentes à elaboração de um projeto científico, apresentando elementos constitutivos. Por fim, oferece ainda reflexões teóricas que envolvem desde a preparação e execução dos procedimentos – entrevista e observação – até a fase de análise e interpretação dos dados.

José Carlos Meihy, em “Manual de história oral” (1998) também foi opção de aporte teórico-metodológico dos discentes do Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE e que efetivaram suas pesquisas dentro das temáticas que permeiam a Educação Básica entre 2003 e 2012. Esse manual trata dos principais temas da história oral, dos procedimentos aplicados a esse tipo de pesquisa e apresenta modelos de projeto que foram empreendidos no universo científico por meio dessa metodologia.

Para Meihy (2002, apud CURY JR, 2007, p. 18-19),

a história oral divide-se em três vertentes: história oral de vida, tradição oral e história temática. Na história oral de vida, a preocupação não é com a busca da verdade, mas sim com a versão do narrador, porquanto, [...] “torna-se o retrato oficial do depoente, assim, a verdade está na versão oferecida pelo narrador, soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas”. Neste sentido, a história oral de vida pode expressar uma realidade social, impregnada de um sentido intenso, que, apenas por meio da narrativa oral, poderá se efetivar. Ainda de acordo com Meihy (2002), a história oral temática, mesmo considerando que seja uma narrativa de uma versão do

fato, visa buscar [...] a versão de quem presenciou um acontecimento ou pelo menos dele tenha alguma versão discutível ou contestatória. Como a verdade no caso é um elemento

Os mestrandos do período analisado buscaram subsídios, também, em “Memória e sociedade: lembranças dos velhos” (1994) de Ecléa Bosi. Esse livro reflete sobre o mundo do trabalho no Brasil, a partir das memórias-lembranças narradas por pessoas idosas que eram imigrantes e também foram operárias em São Paulo. Essa obra representa mais do que um estudo sobre a memória, ela permite, além de contemplar a totalidade do que é apresentado, o exercício de reflexão a respeito da sua particular natureza teórico-metodológica e da constituição da pesquisa científica, a partir de diálogos e inferências da poesia.

Ainda foram aportes teórico-metodológicos, nas investigações analisadas, os livros que Ivani Fazenda participou como organizadora e escritora. No primeiro, intitulado “Metodologia da pesquisa educacional” (1993), a autora apresenta textos produzidos por diversos especialistas da área que, em conjunto, exibem os diferentes enfoques que ganharam as investigações que permeiam o contexto educacional, em especial, a pesquisa empírica, a fenomenológica, a etnográfica, a dialética, a histórica e a participante. O segundo, com título “Novos enfoques da pesquisa educacional” (1992), expõe uma coletânea de escritas que discutem, basicamente, as limitações e problemas encontrados por diferentes e renomados pesquisadores no campo da Educação.

Por último, comentamos a obra “Análise de conteúdo” (2005) de Maria Laura Franco a qual trata e discute a análise de conteúdo como um procedimento de pesquisa passível de ser aplicado no contexto das pesquisas educacionais, a partir de questionamentos, problemas e outros objetivos que sejam de interesse do pesquisador e que possam produzir inferências a partir de dados verbais ou simbólicos. Segundo a autora, estando na fronteira com a hermenêutica, a análise de conteúdo deve ser considerada como uma das dimensões da compreensão e interpretação, muitas vezes de natureza de investigação social; mas refere-se, também, à análise lógica, formal e objetiva dos campos lógico e semântico.

Para melhor organização lógica da exposição realizada neste tópico, elegemos também a exposição do referencial teórico por ano de pesquisa pois, vislumbramos o grande número de títulos que os mestrandos do período recorreram para orientação e fundamentação do processo metodológico das escritas analisadas. Essa relação está registrada no Apêndice D.

De forma geral, verificamos que há a tentativa, por parte dos mestrandos, de descreverem os caminhos utilizados para a efetivação de suas pesquisas, assim como, de

demonstrar os autores e obras que foram consultadas e ofereceu aporte teórico-metodológico para a concretização dos objetivos que foram propostos.

A pesquisa por nós realizada, de modo aproximado a uma análise de cunho fenomenológico-hermenêutico, valeu-se da descrição para conseguir os dados que permitiriam alcançar os objetivos propostos.

No caso abordado neste trabalho, tomamos os tipos e procedimentos de pesquisa e seu referencial teórico-metodológico como “o fenômeno interrogado e nos ativemos ao que se mostrou no encontro ver/visto” (BICUDO, 2011, p. 161), ou seja, pesquisas e dissertações sobre a Educação Básica, defendidas desde a primeira turma do Mestrado em Educação da UNIUBE, até o ano de 2012. Desse modo, procuramos uma análise reflexiva sobre os dados.

Tomamos a metodologia tal como apresentada nos trabalhos acadêmicos e buscamos olhar para além do apresentado na sua factualidade, ou seja, no processo investigativo descrito pelos mestrados. Pensamos que relações mais amplas e verticalizadas no campo escolar em que as dissertações foram criadas, podem ser reveladas mas não tivemos o tempo necessário para o aprofundamento mais intenso dessa dimensão.

Em nossa concepção, pensamos que a metodologia de uma pesquisa possui uma organização prévia, reconhecida pela academia, mas que, sobretudo, possui intrinsecamente, não apenas a acolhida para o que foi projetado, mas, igualmente, antecipa, vislumbra possibilidades que o objeto de pesquisa oferece e para o qual o investigador se dirige intencionalmente. Consideramos que a escolha metodológica não se faz em um momento apenas, quando o projeto se esboça, mas ela é realizada ao longo do processo, é exigida pela realidade que se quer desvendar e é constituída em um contexto com o qual o investigador se inter relaciona. O rigor da pesquisa está, também, em estar atento ao que se mostra, assim como ao seu entorno, já que o fenômeno é situado. Assim, não só procuramos fazer a leitura e a análise atenta ao que as produções explicitavam, como buscamos conhecer o PPGE que as abrigaram.

A abertura para o inesperado não se faz ao acaso, pois está entrelaçada ao legado e às análises e debates constantes que se realizam na academia sobre a pesquisa em Educação, além das outras áreas, obviamente. Por esse motivo, não ficamos presos à ficha, mas perscrutávamos os modos como a trajetória dos pesquisadores se efetivava.

Consideramos a exposição dos tipos e procedimentos de pesquisa e a perspectiva teórica em que foram definidos, como a parte deste trabalho que registrou como o processo investigativo foi planejado e desenvolvido pelos mestrados, e, também, como por eles foram

acolhidos o desdobramento, o movimento e as transformações do objeto em construção. Essa condição de vir a ser foi inferida nas propostas de uma tipologia diversificada dos tipos e dos procedimentos desenvolvidos.

Outro aspecto que nos aproximaram da leitura fenomenológica-hermenêutica de Bicudo foi a busca do sentido de nosso objeto. Consideramos que os indicadores propostos pela Ficha de Análise são um bom começo para a construção desse ato interpretativo. Do mesmo modo, ao explicitarem o referencial teórico, os mestrandos expressavam em quais conceitos teóricos eles se apoiavam para definir um estudo de caso, uma pesquisa documental, uma observação participante, uma narrativa e toda a gama metodológica que lhes foi possível. Essa atitude mostra a intenção de elucidar o sentido do que faziam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compomos aqui os pensamentos e linhas finais desse processo investigativo que certamente exerceu precisa contribuição para nossa formação, enquanto professor e pesquisador de assuntos que envolvem o contexto educacional. Criar ou entrelaçar, gradativamente, conhecimentos por meio da pesquisa sobre a pesquisa é um grande desafio, pois refere-se a uma procura que, em cada estágio realizado, encontra novas questões, novas perspectivas e novas exigências. Este trabalho, que entendemos como momento de um processo, não tem, por esse fato, um ponto final. O fim refere-se a este estágio, na medida em que foi conduzido por objetivos nos quais intentamos compreensibilidade e que se fundamentou em marcos teóricos antecipadamente adotados.

As dissertações que no conjunto deste trabalho são apresentadas, possibilitaram preciosos momentos de reflexão sobre as temáticas que aqui foram identificadas e abordadas. Todo processo de construção do conhecimento é, indubitavelmente, essencial para o desenvolvimento do ser humano. Por isso, constantemente, faz-se necessário a busca por novas descobertas e outros conhecimentos.

É sabido que o processo de aprendizagem nunca se finda e possibilita sempre a produção de novas reflexões. Portanto, assumindo essa premissa, entendemos que a dissertação, agora concluída, pode ser encarada como um novo ponto de partida para a produção de novos conceitos. Nós a entendemos como desencadeadora de todo um processo de formação. De formação pela pesquisa. Esperamos que esta investigação possibilite oferecer, também aos seus leitores, momentos de reflexão, de produção de outras questões, de incentivo à pesquisa e de aponderamento de novos conhecimentos.

A partir da problemática identificada sobre as indagações a respeito da pesquisa em Educação, seu rigor e qualidade, nós nos propusemos a identificar os tipos e procedimentos de pesquisa e seu referencial teórico. Das dissertações defendidas no período 2003-2012, no PPGE da UNIUBE, fizemos um recorte das investigações que estudaram a Educação Básica buscando contribuir para o campo de discussões sobre esse nível de ensino.

Os resultados apontam que, predominantemente, em uma abordagem qualitativa, o estudo de caso foi o tipo de pesquisa mais utilizado e os procedimentos tradicionais na pesquisa em Educação foram os mais escolhidos: entrevista semiestruturada, questionário, observação e análise de documentos. Esses dados mostram uma coerência entre a abordagem e a metodologia selecionada pelos mestrando, além de uma preferência pela pesquisa empírica.

Chamou-nos a atenção a multiplicidade de tipos e de procedimentos de pesquisa utilizados. A análise feita, somada a outras leituras realizadas, permitem-nos dizer que essa variação é vivenciada não apenas no contexto do programa de pós-graduação em questão, mas nas produções científicas na área educacional.

Fundamentando esse processo investigativo, identificamos que se sobressaem Menga Lüdke e Marli André. Essas autoras têm uma vasta produção sobre metodologia da pesquisa qualitativa em Educação. Merece evidência que estudos advindos de outras áreas do saber, mesmo que em menor número, proporcionaram aporte à construção de algumas escritas. Salientamos, igualmente, o fato de que, em todo o período analisado, 13% das investigações não apresentaram os autores e suas respectivas obras que serviram de embasamento teórico-metodológico para a definição das trajetórias que seriam adotadas pelo mestrando para a efetivação de sua proposta de pesquisa.

Ressaltamos, igualmente, a recorrência a manuais metodológicos e a ausência de fundamentação em autores que constroem na história do pensamento ocidental os aportes filosóficos para uma epistemologia da pesquisa.

Os resultados atribuídos aos tipos e procedimentos de pesquisa empreendidos apresentam, de modo geral, proximidades com outras pesquisas realizadas no âmbito das investigações da REDECENTRO e no contexto nacional.

Em relação às dificuldades encontradas para realização desta dissertação, podemos salientar o curto prazo para construí-la, aliada aos nossos compromissos profissionais como professor e o fato de ter formação em outra área na graduação. No aspecto da coleta de dados, inicialmente tivemos dificuldade de acesso a todas as dissertações, pois vinte e quatro delas não estavam disponíveis na página do Programa à época da leitura das produções, o que foi sanado pela consulta física nos arquivos da Secretaria do Mestrado e no acervo da Biblioteca Geral da instituição.

De todo o estudado, surgem novas questões que poderão ser aprofundadas em investigações posteriores: como se relacionam métodos, tipos e procedimentos de pesquisa? Como interagem questões e objetivos propostos e metodologia escolhida? Há peculiaridades nas investigações sobre a Educação Básica? O interesse por estudos desse nível de ensino acompanha a promulgação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Básica?

Nosso trabalho apresenta uma profusão de dados e sugere outros. Sua relevância parte desse ponto e prolonga-se na contribuição possível para o debate sobre as pesquisas

educacionais, de modo específico, sobre como estão sendo construídas. Além disso, pode contribuir para o trabalho dos orientadores da pós-graduação quando chamamos a atenção para aspectos metodológicos presentes, assim como para as lacunas ainda existentes.

Sabemos que a descrição por nós realizada constitui apenas um dos passos de uma pesquisa fenomenológica-hermenêutica, e não resume a trajetória dessa modalidade. É indispensável ir à procura do que mais essa descrição diz. Nesta investigação por nós realizada, lançamos mão do descrito, o analisamos, recorreremos aos recursos da hermenêutica e realizamos os primeiros passos de uma interpretação à luz da experiência vivida neste Curso de Mestrado, na REDECENTRO, no Observatório da Educação e no diálogo que constituímos com os dados e a literatura estudada. Os próximos passos poderão começar a partir daí.

Dentre as inúmeras aprendizagens, salientamos o aprofundamento no estudo de diferentes modalidades de pesquisa em educação, a constatação de que o rigor investigativo pressupõe a clareza de toda proposta metodológica assim como da definição epistemológica nos estudos acadêmicos.

A experiência vivida no trabalho coletivo da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste e do Observatório que discutia a educação básica foi motivo de valorizar mais e mais esse modo solidário e partilhado de construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU-BERNARDES, S. T. A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste-subprojeto da Universidade de Uberaba”. *Projeto de pesquisa*. Uberaba: UNIUBE/FAPEMIG, 2009.
- _____. Tipos e procedimentos de pesquisa sobre o professor na região Centro-Oeste. *Projeto de pesquisa*. Uberaba: UNIUBE/FAPEMIG, 2011.
- _____. Estudos acadêmicos sobre professores no Centro-Oeste, 2006-2009. *Projeto de pesquisa*. Uberaba: UNIUBE/FAPEMIG, 2012.
- _____.; BRANDÃO, C. R. (Org.). *Ideias, diálogos e propostas: a história da criação do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba*. Uberaba, 2004.
- _____.; MÁRQUES, F. T.; BERNARDES, L. A. As apropriações da pesquisa antropológica no campo educacional: um recorte do Centro-Oeste. In: BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. (Orgs). *A formação inicial de professores: uma visão internacional*. Uberlândia: EDUFU, 2014. No prelo.
- _____. MARQUES, F. T.; BATISTA, G. A. Abordagem qualitativa na pesquisa educacional: um relato sobre as produções no Triângulo Mineiro. *Inter-ação*. Goiás, v. 38, n. 1, p. 129-143, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANDRE, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cad. pesqui.*[online]. 1984, n.49, pp. 51-54.
- _____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S.M.; TIBALLI, E. F. (Org.) ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ENDIPE, 1994.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. (Série Prática Pedagógica).
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.
- _____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cad. Pesqui.* [online]. n.113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n113/n113a03.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2013.
- _____.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 22, 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 1999. CDROM.

ANES, R. R. M. *As concepções de professor e suas influências para a formação docente em educação física*. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ANPEd. Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. *Relatório de atividades: outubro de 2012 a setembro de 2013*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.

APPLE, M. *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge, 1986.

ARROYO, M. G. O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 5, 1989, Belo Horizonte:FAE/UFMG, 1989. Mimeografado.

ASTOLFI, J. P.; PETERFALVI, V.; VÉRIN, A. *Compétences méthodologiques enseignées expérimentales*. Paris: I.N.R.P., 1991.

BAIRD, J. R.; MITCHELL, I. J.; NORTHFIELD, J. R. Teachers as researchers: the rationale; the reality. *Research in Science Education*, v. 17. p. 129-138, 1987.

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BEILLEROT, J. A. La “recherche”: essais d’analyse. *Recherche et Formation*. Paris, n.9, p.17-31, 1991.

BESSET, V. L.; COUTINHO, L. G.; COHEN, R. H. P. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, L. R de; BESSET, V. L. (Org.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2008, p. 9-12.

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994.

_____. BAUMANN, A. P. P.; MOCROSKY, L. F. Análise fenomenológica de projeto pedagógico. In: CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 4., 2011, Goiânia. *Anais...* Goiânia: NEPEFE/FE-UFG, 2011. p. 157-166.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRISCOE, C. The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices: a case study of teacher change. *Science Education*. v. 75, n. 3, p. 255-268, 1991.

BUNGE, M. *La ciência – su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973.

_____. *Teoria e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 5, n. 1, p. 43-51, 1989.

CAMPOS, M. D. de M. *Concepções de formação inicial de professores para a educação básica: um estudo a partir das produções acadêmicas do centro-oeste, período 1999-2005*. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CANDAU, V. M. F. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia educacional*. v. 12, n. 55, p. 12-18, 1983.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. v. 16. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIRIGLIANO, G. F. J. *Filosofia de la educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1973.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Methods and issues in a life history approach to self-study. In: RUSSELL, T.; KORTHAGEN, F. (Org.). *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. Bristol: Falmer Press, 1995, p. 130-151.

CURY JR, C. H. *Formação e trabalho decentes vozes docentes e o apelo à qualidade de vida e de trabalho*. 2007, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.

DEMO, P. *Pesquisa como princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FALS BORDA, O. *El problema de como investigar a realidade para transformar la por la praxis*. 3. ed. Bogotá: EdicionesTercer Mundo, 1985.

FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, 1974.

FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

FERREIRA, S. H. D. *Poéticas visuais nos portfólios de alunos da educação básica*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cad. Pesqui.*, n. 66, p. 75-80, ago. 1988. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/823.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2005.

FURTATO, A. M. A. de S. e. *A lei as lentes: a contribuição da arte cinematográfica na formação do profissional de direito*. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo. *Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 14, n. 24, p. 257-263, jul/dez. 2005.

_____. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set/dez. 2006.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Recife, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012b.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO, J. El professor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*. v. 17, p. 129-138, 1983.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GOODSON, I. F. Sponsoring the teacher’s voice: Teachers’ lives and a teacher development. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (Org.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 1992, p. 110-121.

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

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estágios e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1994.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *O indivíduo na sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1962.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LUDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.* [online]. 1988, n.64, p. 61-63. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741988000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores, *Ande*, v. 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cad. Pesqui.*, n. 6, p. 70-4, 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/822.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2013.

MACHADO, M. L. B. S. *Brincadeiras tradicionais em espaços escolares e não escolares: um estudo na perspectiva teórica de Gaston Bachelard* 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 101-124, jan./abr. 2014.

MARÍAS, J. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Duas Cidades, 1996.

MARTINS, A. P. *Obstáculos epistemológicos e pedagógicos na construção do conhecimento em cursos técnicos integrados*. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

MARTINS, G. de A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS, C. L. G. de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *CEDES*, Campinas: Papyrus, ano 16, n. 51, p. 299-311, 1995.

MEIHY, J. C. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1998.

MELLO, G. N. de. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 46, p. 67-72, ago. 1983.

_____. (Org.) *et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v. 11, n. 33, p.

511-518, set/dez. 2006.

MORAES, A. A. de A. *Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação*. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 1999.

MURCIA, F. J. *Investigar para cambiar: um enfoque sobre investigación-acción-participante*. 2. ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1992.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

OSÓRIO, A. M. N.; PETERS, E. M. R. V. C.; RODRIGUÉS, M. V. Autores que fundamentam a pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). In: *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p. 139-155.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, E. A. A.; ABREU-BERNARDES, S. T. O estudo de caso em pesquisas educacionais no Centro-Oeste: um recorte dos anos 2006-2007. *Intermeio*. Campo Grande. v.18, n.36, 2012.

PÉRES GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

PORLÁN, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la escuela*, v. 1, p. 63-70, 1987.

PROUST, M.. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.

SGUAREZI, N. de O. Modalidades de pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. E. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia, GO: Editora da PUC GOIÁS, 2011, v. 1, p. 125-138.

SHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass Publ, 1987.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

_____. A produção acadêmica sobre professores na Região Centro-Oeste do Brasil. In: LEITE, D.; FERNANDES, C. B. (Org.). *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 448-453. (Série Qualidade da Educação Superior, v. 6).

_____.; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S. Sindicalização docente na produção acadêmica da região centro-oeste. In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, 1., 2009, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009. Disponível em: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/souza_magalhaes_e_guimaraes.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1999.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

ULHÔA, J. P. de. Anteprojeto de criação de um curso de pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado em educação – Aprendizagem e Docência. In: ABREU-BERNARDES, S. T.; BRANDÃO, C. R. (Org.). *Ideias, diálogos e propostas: a história da criação do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba*. Uberaba, 2004.

UNIUBE. Programa de Pós-graduação em Educação. Curso de Mestrado. *Coleta de dados: ano base 1999/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2000a.

_____. *Coleta de dados: ano base 2000/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2001.

_____. *Coleta de dados: ano base 2001/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2002.

_____. *Coleta de dados: ano base 2004/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2005.

_____. *Coleta de dados: ano base 2005/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2006.

_____. *Coleta de dados: ano base 2006/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2007.

_____. *Coleta de dados: ano base 2007/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2008.

_____. *Coleta de dados: ano base 2008/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2009.

_____. *Coleta de dados: ano base 2009/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2010.

_____. *Coleta de dados: ano base 2010/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2011.

_____. *Coleta de dados: ano base 2011/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2012.

_____. *Coleta de dados: ano base 2012/CAPES*. Uberaba: UNIUBE, 2013.

_____. *Proposta implantação programa de mestrado em educação: formação de professores*. Uberaba: UNIUBE, 2000b.

_____. *Proposta de organização curricular para o mestrado em educação da Universidade de Uberaba a ser implantada em 2009*. Uberaba: UNIUBE, 2008.

_____. *Proposta curricular 2013*. Uberaba: UNIUBE, 2013.

VASCONCELOS, T. M. S. de. *Ao redor da mesa grande*. A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora, 1997.

VERA, G. C. A.; PARRA, S. F. *Capcitación de los maestros*. Bogota: Editorial Nova América, 1988.

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

WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. In: ANPED. *Avaliação e perspectiva na área de educação*, 1982-91. Porto Alegre: ANPED/CNPq, 1993. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/relatorio%20cnpq%20(1).pdf>. Acesso em: 01 mai. 2014.

WHITE, R.T.; MITCHELL, I. J. Metacognition and the quality of learning. *Studies in Science Education*, 23: 21-37, 1994.

YIN, R. K. *Case Study Research: design and methods*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – FICHA DE ANÁLISE APLICADA

FICHA DE ANÁLISE ²		
1. TÍTULO DO TRABALHO		
2. AUTOR		
3. DATA DA DEFESA		
4. LINHA DE PESQUISA		
5. ORIENTADOR (A)		
6. RESUMO DA DISSERTAÇÃO		
7. PALAVRAS-CHAVE		
8. QUESTÕES DA PESQUISA	<input type="checkbox"/> O autor explicita suas questões no trabalho. Quais? _____ <input type="checkbox"/> O autor não apresenta as questões da pesquisa.	
9. ABORDAGEM DO TRABALHO	<input type="checkbox"/> Qualitativa <input type="checkbox"/> Quantitativa <input type="checkbox"/> Quali-quantitativa <input type="checkbox"/> Multirreferencial <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	OBSERVAÇÕES

TIPO DE PESQUISA		
10. TIPO DE PESQUISA:	<input type="checkbox"/> Estudo do tipo Etnográfico <input type="checkbox"/> Estudo de Caso <input type="checkbox"/> Pesquisa Ação <input type="checkbox"/> Pesquisa Documental <input type="checkbox"/> Survey <input type="checkbox"/> Pesquisa Participante <input type="checkbox"/> Pesquisa Experimental <input type="checkbox"/> História Oral <input type="checkbox"/> Pesquisa Histórica <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	OBSERVAÇÕES
10.1 Pesquisa do tipo Etnográfica	INDICADORES	

² Ficha de Análise aplicada, baseada no instrumento elaborado pela equipe da REDECENTRO, 2012.

	1. O problema pode ser refeito no campo. O planejamento é flexível permitindo ao pesquisador revisão e aprimoramento do problema inicial da pesquisa. ()	
	2. O trabalho de campo implica contato direto do pesquisador com a realidade estudada. ()	
	3. A compreensão do fenômeno exige intensa imersão na realidade em estudo. ()	
	4. O estudo dos contrastes entre culturas permite entender melhor o comportamento do grupo estudado. ()	
	5. A coleta de dados combina instrumentos como: observação direta, entrevistas, fotografias, videotape, história de vida, testes psicológicos (triangulação). ()	
	6. Na exposição e análise apresenta vários dados primários que são produzidos pelos informantes (depoimentos, frases, canções, histórias, desenhos). ()	
	7. O pesquisador busca o sentido que o sujeito atribui ao que está sendo investigado. ()	
	8. Referencial utilizado	
	INDICADORES	
10.2 Estudo de Caso	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ()	
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ()	
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ()	
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação). ()	
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. ()	
	6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros. ()	

	7. Referencial utilizado	
10.3 Pesquisa Ação	INDICADORES	
	1. As intervenções transformam as relações do/no grupo pesquisado. ()	
	2. O pesquisador associa diversas formas de ação coletiva, orientando a resolução de problemas. ()	
	3. A pesquisa tem origem no interesse do grupo pesquisado. ()	
	4. Referencial utilizado	
10.4 Pesquisa Documental	INDICADORES	
	1. Têm o documento como objeto de investigação. ()	
	2. Utiliza documentos originais como documentos institucionais conservados em arquivos ou de uso restrito; documentos pessoais; arquivos em mídia eletrônica; fotografias, leis, projetos, regulamentos, registros de cartório; catálogos, listas, convites, peças de comunicação; instrumentos de comunicação institucionais. ()	
	3. Caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico. ()	
	4. Possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. ()	
	5. Busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. ()	
	6. Investiga documentos examinando-os, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente. ()	
	7. Avalia o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. ()	
8. Referencial utilizado		
10.5 Survey	INDICADORES	

	1. Os questionários e os formulários são processados estatisticamente, considerando o tipo de análise aplicável às variáveis consideradas (qualitativa ou quantitativa). ()	
	2. As estratégias metodológicas definidas e justificadas viabilizarão o processo de coleta, processamento e análise dos dados referentes às populações ou amostragens em escala abrangentes. ()	
	3. Os questionários e/ou formulário piloto são testados em pequenas amostras para posterior correção de falhas referentes a conteúdos ou forma. ()	
	4. Referencial utilizado	
10.6 Pesquisa Experimental	INDICADORES	
	1. A finalidade é explicar o que ocorre quando dois ou mais fenômenos são relacionados. ()	
	2. A interferência na realidade é direta em condições preestabelecidas, manipulando a variável independente para observar o que acontece com a variável dependente. ()	
	3. O controle é rigoroso, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	4. O controle é rigoroso, exigindo-se objetividade, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	5. Referencial utilizado	
10.7 Pesquisa Participante	INDICADORES	
	1. O pesquisador e demais envolvidos na pesquisa interagem, promovendo transformações sociais. ()	
	2. As posições valorativas derivam de concepções do humanismo cristão e do marxismo. ()	
	3. A pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui. ()	
	4. Enfatiza a formação da consciência política do coletivo. ()	
	5. Referencial utilizado	

10.8 História Oral	INDICADORES	
	1. Envolve a utilização de narrativas feitas pelo uso de meios eletrônicos (gravação em áudio e/ ou vídeo) e destinada a recolher testemunhos de pessoas que presenciaram acontecimentos, participam ou participaram de situações ou experiências que possam retratar acontecimentos em instituições, categorias profissionais, grupos, movimentos sociais etc, favorecendo o resgate ou a constituição de memórias ou identidades. ()	
	2. Por meio de entrevistas aprofundadas, o investigador dá voz aos sujeitos e busca conhecer aspectos da vida dos depoentes, suas representações, percepções, ideias e significados. ()	
	3. No relato, interessa o ponto de vista do sujeito, sua singularidade, pois o objetivo é apreender a experiência conforme ela é contada e interpretada pelo próprio sujeito. ()	
	4. Utiliza a variante da história oral de vida visto que focaliza as experiências vividas pelos depoentes, permitindo-lhes liberdade total para se expressarem e comporem a história conforme seu próprio desejo. O interesse é construir ou reconstituir uma história individual, uma biografia, uma trajetória específica, mesmo que seja de grupos, com o pesquisador interferindo o mínimo possível nos relatos. ()	
	5. Utiliza a variante história oral temática visto que focaliza um determinado período, situação ou tema específico. O pesquisador está interessado na opinião, história ou ponto de vista do depoente a respeito de um específico tema ou assunto. Nesse caso, a sua participação mais ativa é necessária para conduzir a entrevista na direção que planejou e, assim, conseguir obter os detalhes de que necessita. ()	
	6. Utiliza a variante tradição oral visto que se trata da reconstituição de significados coletivos, partilhados entre sujeitos que compõem pequenos e fechados grupos como tribos, associações etc. O pesquisador procura, por meio de observações e depoimentos, recolher os pontos de vista dos sujeitos a respeito das tradições e sentidos e enfatiza aquilo que é compartilhado pelo e no grupo. ()	
	7. Referencial utilizado	
10.9 Pesquisa Histórica	INDICADORES	
	1. O pesquisador explicita uma postura teórica e política na apreensão do objeto em estudo. Escolhe-se um tema bem específico e pode-se estudá-lo, ao longo da história ou então, para fazer um recorte mais preciso. ()	
	2. É uma investigação crítica de fatos, desenvolvimentos e experiências do passado, com cuidadosa consideração das validades internas e externas das fontes de informações, e interpretação das evidências obtidas. ()	
	2. Mantém constante interlocução com a dinâmica histórica para reconstituir e compreender o objeto em estudo. ()	

	3. Recorre a fontes - documentos escritos; depoimentos escritos ou orais referentes ao fato pesquisado. ()	
	4. Procura descrever e comparar usos, costumes, tendências e diferenças, através da documentação do passado. ()	
	5. O pensamento histórico envolve não só a compreensão de "conceitos substantivos" (por exemplo: democracia ateniense ou revolução industrial), como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico (por exemplo: fonte, interpretação, explicação, narrativa). ()	
	6. Referencial utilizado	

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA		
11. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:	<input type="checkbox"/> Entrevista estruturada <input type="checkbox"/> Questionário <input type="checkbox"/> Entrevista semi estruturada <input type="checkbox"/> Narrativas <input type="checkbox"/> Observação <input type="checkbox"/> Observação participante <input type="checkbox"/> Análise de documentos <input type="checkbox"/> Análise cultural <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Grupo focal <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo <input type="checkbox"/> Mapeamentos conceituais <input type="checkbox"/> Análise de fotografia <input type="checkbox"/> Outros. Quais?	
	Referencial teórico utilizado	

Fonte: Ficha elaborada pela equipe da REDECENTRO e adaptada pelo autor, 2012.

APÊNDICE B – TIPOS DE PESQUISA UTILIZADOS

Tabela 7 - Tipos de pesquisa utilizados nas dissertações que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.

Tipo de pesquisa	Número de produções por ano										
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Aproximação ao Estudo de Caso	05	04	—	06	01	05	01	—	01	01	24
Estudo de Caso	—	02	—	01	02	01	05	01	01	—	13
História Oral	—	—	—	—	01	—	02	—	—	01	04
Pesquisa Ação	02	01	—	—	01	—	—	—	—	—	04
Estudo do Tipo Etnográfico e Pesquisa Ação	—	03	—	—	—	—	—	—	—	—	03
Aproximação ao Estudo de Caso e Pesquisa Ação	—	—	—	01	01	—	—	—	—	—	02
Aproximação ao Estudo de Caso, Pesquisa Documental e Pesquisa Bibliográfica	—	—	—	—	01	—	01	—	—	—	02
Pesquisa Documental	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01	02
Pesquisa Bibliográfica	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01	02
Pesquisa de Campo	01	01	—	—	—	—	—	—	—	—	02
Aproximação ao Estudo do Tipo Etnográfico	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01	02
Aproximação à Pesquisa Ação	—	02	—	—	—	—	—	—	—	—	02
Estudo de Caso e Pesquisa Documental	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
Aproximação Estudo de Caso e Pesquisa Bibliográfica	—	—	—	—	—	—	—	—	01	—	01
Pesquisa Documental e Estudo Historiográfico	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01

Tipo de pesquisa	Número de produções por ano										
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Pesquisa Documental e Pesquisa Bibliográfica	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
Aproximação Pesquisa Documental	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
Pesquisa Documental e História Oral	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
Aproximação História Oral	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
Aproximação Pesquisa Bibliográfica e da História Oral	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Histórica	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01
Pesquisa Histórica	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa de Campo	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
Pesquisa Ação e Pesquisa Participante	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
Pesquisa Participante	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
Pesquisa Participante e Pesquisa Intervenção	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
Pesquisa do Tipo Intervenção Pedagógica	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
Pesquisa Coletiva e Pesquisa Formação	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
Pesquisa Exploratória e Pesquisa Descritiva	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01

Fonte: Fichas de Análise elaboradas pela REDECENTRO e preenchidas pelo autor, 2013.

APÊNDICE C – PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EMPREGADOS

Tabela 8 - Procedimentos de pesquisa utilizados nas dissertações que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, identificados por ano, 2003-2012.

Procedimentos de pesquisa	Número de produções por ano										
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
entrevista semi estruturada	—	—	—	—	01	01	—	—	—	—	02
entrevista semi estruturada e observação	01	—	—	01	—	—	—	—	—	—	02
entrevista semi estruturada e análise de conteúdo	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, observação, análise de conteúdo	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
entrevista semi estruturada e leitura analítica de livros didáticos	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
entrevista semi estruturada e narrativas	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
entrevista semi estruturada e observação participante	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, observação participante e análise de documentos	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, observação, análise de documentos e grupo focal	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, narrativas, observação e análise de documentos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01
entrevista semi estruturada e análise de documentos	01	—	—	01	—	—	—	—	—	—	02
entrevista semi estruturada e relatórios	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
entrevista semi estruturada e revisão bibliográfica	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, observação participante e registro fotográfico e relatos profissionais da pesquisadora.	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, observação e vídeo gravações e intervenção em formação	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01

Procedimentos de pesquisa	Número de produções por ano										
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
de educadoras.											
entrevista semi estruturada, observação e análise de documentos.	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, observação, análise de documentos e diário de campo	—	—	—	—	02	—	—	—	—	—	02
entrevista semi estruturada, observação e diário de campo	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, análise de documentos e relatos de experiência	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, observação e análise de documentos	—	01	—	01	—	—	—	—	—	—	02
questionário, entrevista semi estruturada, observação, análise de documentos e diálogos	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, análise de conteúdo e pesquisa bibliográfica	—	—	—	—	—	—	—	—	01	—	01
questionário, análise de documentos, análise de conteúdo e técnica de associação livre de palavras	—	—	—	—	—	—	—	—	01	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, observação, análise de documentos e pesquisa bibliográfica.	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
entrevista semi estruturada, observação participante, questionamentos	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
entrevista estruturada, questionário, observação e análise de documentos	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
entrevista estruturada e análise de documentos	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
entrevista estruturada, questionário	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
observação do participante, relatório, ações coletivas, entrevistas	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
entrevista estruturada, narrativas e análise de conteúdo	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
entrevista estruturada, questionário e revisão bibliográfica e análise da revista	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
questionário, observação participante e leitura conjunta	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada e observação participante	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01

Procedimentos de pesquisa	Número de produções por ano										
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
questionário, entrevista semi estruturada, observação participante e levantamento bibliográfico	—	—	—	—	—	—	—	—	01	—	01
questionário, análise de documentos e oficinas	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada	—	—	—	—	—	—	—	01	—	—	01
questionário, observação e análise de documentos	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário e análise de documentos	01	—	—	01	—	—	01	—	—	—	03
questionário e análise de conteúdos	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada e observação	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, observação, diário de campo e revisão bibliográfica	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, observação e análise de documentos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01
questionário, entrevista semi estruturada e pesquisa bibliográfica	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, encontros com professores/as, pequenos textos escritos pelos sujeitos da pesquisa, pesquisa bibliográfica.	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, observação participante e análise de documentos	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, observação, análise de documentos e oficinas	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, análise de documentos e ficha técnica (questionário), oficinas (desenvolvimento de textos e dinâmicas de redes) e análise documental.	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada e observação e intervenção mediacional e diário de campo	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, análise de documentos e pesquisa bibliográfica, análise de cds, fitas, sites, disponíveis pelo programa mova.	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada e análise de documentos	—	—	—	—	01	01	—	—	—	—	02

Procedimentos de pesquisa	Número de produções por ano										
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
questionário	01	01	—	—	—	—	—	—	—	01	03
análise de documentos	01	—	—	—	01	—	01	—	—	02	05
análise de conteúdo	—	01	—	—	—	—	01	—	—	01	03
observação participante e diário de campo.	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
observação e análise de documentos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01
questionário, entrevista semi estruturada, observação e observação participante	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
questionário, entrevista semi estruturada, observação e filmagens e grupo de análise	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
entrevista estruturada , observação, análise de documentos e intervenção (leitura de textos)	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
observação, análise de documentos e pesquisa bibliográfica	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
o autor não apresentou os procedimentos de pesquisa	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
narrativas, observação, análise de documentos e análise de conteúdo	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
narrativas	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
narrativas, análise de conteúdo e leitura bibliográfica	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01

Fonte: Fichas de Análise elaboradas pela REDECENTRO e preenchidas pelo autor, 2013.

APÊNDICE D – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO IDENTIFICADO

Tabela 9 - Referencial teórico-metodológico utilizados nas dissertações que versam sobre Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, 2003-2012.

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
2003	BARBOSA, A. M. T. B. <i>A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos</i> . São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.	01
	BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. <i>A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento</i> . Petrópolis: Vozes, 1998.	01
	BOGDAN, R.; BIKLEN, S. <i>Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos</i> . Porto, Porto Editora, 1991/1994.	03
	BORTONE, M. E; MAIMONI, E. H; PAIVA, T. O. de. Envolvimento de pais no processo de construção da leitura da criança na escola. <i>Anais do I Seminário de Iniciação Científica da Universidade de Uberaba</i> : 2000.	01
	CAGLIARI, L. C. <i>Alfabetização e Linguística</i> . 6ª ed. São Paulo: Scipione, 1993.	01
	CAMARGO, A. M. F de. <i>A AIDS e a sociedade contemporânea: estudos e histórias de vida</i> . Ed. Unicamp. Campinas, São Paulo, 1994.	01
	COSTA, M. V. (org.). <i>Caminhos investigativos: novos olhares em pesquisa na educação</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.	01
	COSTA, M. V. (org.). <i>Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa na educação</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.	01
	FAZENDA, I. (org.). <i>Novos enfoques da pesquisa educacional</i> . São Paulo, Cortez, 1992/1999.	02
	FRANÇA, J. L. <i>Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas</i> . Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.	01
	FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Matemática Histórica na Pesquisa Funcional. In: FAZENDA, I. (Org.). <i>Metodologia da Pesquisa Educacional</i> . São Paulo: Cortez, 1989.	01
	GAMBOA, S. S. (Org.); FILHO, J. dos S. <i>Pesquisa educacional: quantidade-qualidade</i> . São Paulo: Cortez, 1995.	02
	GONÇÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Exposição na <i>24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação - ANPED</i> . Caxambu: outubro de 2001.	01
GONZALES REY, F. L. <i>La investigación qualitativa en Psicología: rumbos e desafios</i> . São Paulo: EDUC, 1999.	01	

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	GRAMSCI, A. <i>Concepção dialética da história</i> . 9. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.	01
	LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	03
	LUNA, S. V. de. <i>Planejamento de pesquisa: uma introdução</i> . São Paulo: EDUC, 1996.	01
	MATOS, K. S. L. de. <i>Pesquisa educacional: o prazer de conhecer</i> . Fortaleza, EDR, 2001.	01
	MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. <i>Caderno Cedes</i> , ano XIX, 44: 59–72, 1998.	01
	Não apresentou referencial teórico-metodológico	03
	PRADA, L. E. A. <i>Formação participativa de docentes em serviço</i> . Taubaté, São Paulo: Cabral Editora Universitária, 1997.	02
	QUEIROZ, M. I. P. <i>Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva</i> . 2. ed. São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983.	01
	RODRIGUES, R. M. G.. <i>Dever de casa e desempenho acadêmico na disciplina matemática das terceiras e quartas séries do ensino fundamental</i> . Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 1996. 268f.	01
	RUIZ, J. A. <i>Metodologias científicas</i> . Guia para eficiência nos estudos. São Paulo, Atlas, 1979.	01
	SEVERINO, A J. <i>Metodologia do trabalho científico</i> . 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.	01
	SILVA, E. T. da. <i>Elementos de Pedagogia da leitura</i> . 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.	01
	TERZI, S. B. <i>A construção da leitura: uma experiência em crianças de meios iletrados</i> . Campinas. Unicamp: Pontes, 1995.	01
	THIOLLENT, M. <i>Crítica metodológica, investigação social e enquete operária</i> . São Paulo: Polis, 1980.	01
	THIOLLENT, M. <i>Metodologia da pesquisa-ação</i> . São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.	01
	TOPPING, K. <i>Lectura conjunta: uma poderosa técnica al servicio de los padres</i> . CL&E, 1989.	03
	TRIVIÑOS, A. N. S. <i>Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação</i> . São Paulo, Atlas, 1987.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
004	ALMEIDA, C. M. de C. et al. Professores da Universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa. <i>Pro-Posições</i> , Campinas: Faculdade de Educação /UNICAMP, v. 11, n. 1 (31), p. 43-55, março 2000.	01
	ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). <i>Pesquisa no/do cotidiano das escolas</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2001.	02
	ANDRADE, M. C. A.; PORTELA, P. O. (Orgs.) <i>Manual de Orientações para trabalhos Técnico-Científicos e Referências Bibliográficas</i> . Uberaba: Universidade de Uberaba, 2001.	01
	ANDRÉ, M. E. Tendências atuais da pesquisa na escola. <i>Antropologia e Educação: Interfaces do Ensino e da Pesquisa</i> . <i>Caderno Cedes</i> , Campinas, ano XVIII, n. 43, dezembro, 1997.	05
	BOGDAN, R.; BIKLEN, S. <i>Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos</i> . Portugal: Porto Editora, 1991/1994.	01
	BONVINI, E. Tradição oral afro-brasileira as razões de uma vitalidade. <i>Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</i> . São Paulo, n. 22, p. 37-48, junho 2001.	01
	BRANDÃO, C. R. <i>Repensando a pesquisa participante</i> . 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.	01
	CAMARGO, A. M. F de. <i>A AIDS e a sociedade contemporânea: estudos e histórias de vida</i> . Ed. Unicamp. Campinas, São Paulo, 1994.	01
	COSTA, M. V. (Org.) <i>Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.	01
	COSTA, M. V. (Org.) <i>Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.	01
	DEMARTINI, Z. B. Relatos orais: nova leitura de velhas questões educacionais. <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , São Paulo, v. 8, p.5–20, 1995.	01
	ECO, U. <i>Como se faz uma tese</i> . 15. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.	01
	EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (Orgs.). <i>Pesquisa Participante</i> . 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.	01
	FAZENDA, I. (Org.). <i>Metodologia da Pesquisa Educacional</i> . São Paulo: Cortez, 1997/1999.	02
	FAZENDA, I. (Org.). <i>Novos Enfoques da Pesquisa Educacional</i> . São Paulo: Cortez, 1994/1999.	02
	GOLDENBERG, M. <i>A arte de pesquisar :como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais</i> . Rio de Janeiro: Record, 1997.	02
HÜHHE, L. M. (Org.) <i>Metodologia Científica: caderno de textos e técnicas</i> . 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.	01	

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. <i>Metodologia do Trabalho Científico</i> . 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.	01
	LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	07
	MARCUSCHI, L. A. <i>Da fala para a escrita: atividades de (re)textualização</i> . São Paulo: Cortez, 2001.	01
	MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. <i>Pro-Posições</i> , Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, v. 11, n. 1 (31), p. 15-24, março 2000.	01
	MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. <i>Metodologia da pesquisa-ação</i> . São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.	01
	MINAYO, M. C. de S. (Org.). <i>Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade</i> . 19. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.	01
	Não apresentou referencial teórico-metodológico	02
	NÓVOA, Antônio (Org.). <i>Vidas de Professores</i> . 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.	01
	PRADA, L. E. A. <i>Formação participativa dos docentes em serviço</i> . Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.	01
	PASCAL, C. ; BERTRAM, T. <i>Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de casos</i> . Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.	01
	PIMENTA, Selma Garrido et al. Qualificação do ensino público e formação de professores. <i>Pro-Posições</i> , Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, v. 11, n. 1 (31), p. 56-69, março 2000.	01
	SEVERINO, A. J. <i>Metodologia do trabalho científico</i> . São Paulo: Cortez, 2000/2002.	02
	TARALLO, F. <i>A pesquisa sociolinguística</i> . São Paulo: Ática: 1986.	01
	THIOLENT, Michel. <i>Metodologia da pesquisa-ação</i> . São Paulo: Cortez, 1986/2002.	03
	TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. <i>Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação</i> . São Paulo: Atlas, 1987.	01
2005	—	—
2006	BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. <i>Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos</i> . Portugal: Porto Editora, 1991/1998.	04

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	BRANDÃO, C. R. (Org.). <i>Repensando a pesquisa participante</i> . São Paulo: Brasiliense, 1999.	01
	BRANDÃO, C. R. <i>A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador</i> . São Paulo: Cortez, 2003.	01
	CAULLEY, D. N. <i>Document analysis in program evaluation</i> . Portland: Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.	01
	CHIZZOTTI, A. <i>Pesquisa em ciências humanas e sociais</i> . 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.	01
	DEMO, Pedro. <i>Metodologia do conhecimento científico</i> . São Paulo: Atlas, 2000.	01
	DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 115, p. 139–54, mar. 2002.	01
	ECO, U. <i>Como se faz uma tese</i> . Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005/2003.	01
	FACHIN, O. <i>Fundamentos de metodologia</i> . 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.	02
	FAZENDA, I. C. A (Org.). <i>Novos enfoques da pesquisa educacional</i> . São Paulo: Cortez, 1994.	01
	FAZENDA, I. C. A. (Org.). <i>Metodologia da pesquisa educacional</i> . 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.	01
	FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , Campinas, n. 116, p. 2139, jul./2002.	01
	GARCIA, R. L. (Org.). <i>Método: pesquisa com o cotidiano</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2003.	01
	HAGUETTE, T. M. F. <i>Metodologias qualitativas na sociologia</i> . Petrópolis: Vozes, 1987.	01
	JUNKER, B. H. <i>A importância do trabalho de campo</i> . Rio de Janeiro: Lidador, 1971.	01
	LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	01
	LUNA, S. V. de. <i>Planejamento de pesquisa: uma introdução</i> . São Paulo: EDUC, 2002.	07
	MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.) <i>Metodologia da pesquisa educacional</i> . 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.	01
	MINAYO, M. C. S. <i>O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde</i> . 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	MOROZ, M. <i>O processo de pesquisa: iniciação</i> . Brasília: Plano, 2002.	01
	Não apresentou referencial teórico-metodológico	01
	PRADA, L. E. A. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. In: <i>Revista de Educação Pública: Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores</i> . Ed UFMT. Cuiabá, v. 15, N. 28 maio – ago. 2005. p. 99-118.	01
	PRADA, L. E. A. Pesquisa Coletiva: trajetos iniciais. In: <i>Palestra apresentada no XI Encontro Regional de Educadores de Uberaba</i> , promovido pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberaba, Uberaba-MG, julho, 2005.	01
	PHILLIPS, B. S. <i>Pesquisa Social</i> . Rio de Janeiro: Agir, 1974.	01
	RABITTI, G. <i>À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	01
	SEVERINO, A. J. <i>Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático científico na universidade</i> . São Paulo: Cortez, 1976.	01
	SILVA, S. M. C. da. <i>Artes e educação: na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar</i> . 2002. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.	01
	STAKE, R. E. <i>The case study method in social inquiry</i> . University of Illinois: Secondary Transition Intervention Effectiveness Institute, 1978.	01
	TRIVIÑOS, A. N. S. <i>Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação</i> . São Paulo: Atlas, 1987/1995.	02
	VASCONCELOS, T. M. S. <i>Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana</i> . Portugal: Porto, 1997.	01
2007	ANDRÉ, M. E. D. A. de. <i>Etnografia da prática escolar</i> . Campinas, SP: Papirus, 1995.	01
	ASBAHR, F. S. F. <i>A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da Teoria da Atividade</i> . Revista Brasileira de Educação, maio/ago. 2005.	01
	BOGDAN, R.; BIKLEN, S. <i>Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos</i> . Porto: Porto, 1994.	03
	BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: <i>Revista Brasileira de Educação/ANPED</i> . jan/fev/mar/abr, nº 19, p. 20-28, 2002.	01
	BOSI, E. <i>Memória & sociedade: lembrança de velhos</i> . São Paulo: T.A. Editor, 2002.	01
	CABRAL, A. C. F. <i>Formação de professores para a educação infantil: um estudo em um Curso Normal Superior</i> . 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARRES, M. S. (Org.). <i>Educação infantil pós LDB: rumos e desafios</i> . 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.	01
	CUNHA, I. <i>O professor universitário na transição de paradigmas</i> . Araraquara: JM Editora, 1998.	01
	FRANCO, M. L. P. B. <i>Análise de conteúdo</i> . Brasília, 2. ed.: Líber livro Editora, 2005.	01
	GARRIDO, E; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como uma abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.) <i>Educação continuada: reflexões, alternativas</i> . Campinas: Papirus, 2000.	01
	GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil 1978–1981. <i>Caderno de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 44, p. 3–17, fev. 1983.	01
	GIL, A. C. <i>Métodos e técnicas de Pesquisa Social</i> . São Paulo: Atlas, 1999.	01
	LEONTIEV, A. N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. <i>Perspectiva</i> . Florianópolis, v. 21, n. 2, p.79-301, jul./dez.2003.	01
	LONGAREZI, A. M. Praxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. <i>Educação e Linguagem</i> , v. 9, n. 14, jul./dez 2006. p.157-175.	01
	MAZZEU, F. J. C.. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. <i>Caderno Cedes</i> , n. 44, p. 59-72, abr. 1998.	01
	MEIHY, J. C. S. B. <i>Manual de História Oral</i> . São Paulo: Loyola, 2002.	01
	LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	02
	MINAYO, M.C.S. <i>O desafio do conhecimento</i> . São Paulo: Ed. Humanismo. 1992.	01
	MINAYO, M.C.S.(org.). <i>Pesquisa social: teoria, método e criatividade</i> . 2. ed. Petrópolis / RJ: Vozes, 2002.	01
	Não apresentou referencial teórico-metodológico	03
	OLIVEIRA, R. L. <i>Educação pré-escolar: uma análise crítica de dissertações e teses (1973–1983)</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 1985.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	<p>PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: NÓVOA, A. (Org.). <i>Os professores e sua formação</i>. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.</p> <p>ROCHA, E. A. C. <i>A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil</i>. 1999. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.</p> <p>SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. set./dez. 2004, v.30, n.3 [citado 26 Março 2006], p.419-433. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022004000300003&lng=pt&nrm=iso>.</p> <p>STRENZEL, G. R. <i>A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas para educação de crianças de 0 a 3 anos</i>. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.</p> <p>THOMPSON, P. <i>A voz do passado</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.</p>	<p>01</p> <p>02</p> <p>01</p> <p>01</p> <p>01</p>
2008	<p>BARDIN, L. <i>Análise de Conteúdo</i>. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.</p> <p>BOGDAN, R.; BIKLEN, S. <i>Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos</i>. Porto: Porto, 1994.</p> <p>CHIZZOTTI, A. <i>Pesquisa em ciências humanas e sociais</i>. São Paulo: Cortez, 1991.</p> <p>DEMO, Pedro. <i>Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas</i>. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.</p> <p>DIAS, C. <i>Pesquisa qualitativa: características gerais e referências</i>. 2000. Disponível em: http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf . Acesso em: 28/09/2007.</p> <p>FAZENDA, I. <i>Metodologia da pesquisa educacional</i>. São Paulo: Cortez. 1989.</p> <p>FERREIRA, B. W. <i>Análise de Conteúdo</i>. 2003. Disponível em: http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm. Acesso em: 27/09/07.</p> <p>FIORENTINI, D. et all. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. In: <i>Educação em Revista – Dossiê: Educação Matemática</i>. Belo Horizonte, UFMG, n. 36, 2002 (p.137-160).</p> <p>FRANCO, M. L. P. B. <i>Análise do conteúdo</i>. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.</p> <p>GAMBOA, S.S. <i>Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias</i>, Chapecó: editora Argos, 2007.</p>	<p>01</p> <p>01</p> <p>01</p> <p>01</p> <p>01</p> <p>01</p> <p>01</p> <p>01</p> <p>01</p>

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	GONDIM, S. G; FRASER, M. T. D. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. <i>Paidéia</i> — Cadernos de Psicologia e Educação, v. 12, n. 24, 149–61, 2002. Disponível em: < http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28/03.htm >. Acesso em: 20 jul. 2006.	01
	KAPLAN, B.; DUCHON, D. <i>Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study</i> . MIS Quarterly, v. 12, n. 4, p. 571 – 586, Dec. 1988. Disponível em: portal.acm.org/citation.cfm?id=59000 . Acesso em: 05/01/2008.	01
	LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. <i>Fundamentos de metodologia científica</i> . 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.	01
	LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	03
	MINAYO, M. C. S. <i>O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde</i> . São Paulo: Hucitec, 1999.	01
	MINAYO, M. C. S. (Org). <i>Pesquisa social: teoria, método e criatividade</i> . Petrópolis/RJ: Vozes 2001.	01
	Não apresentou referencial teórico-metodológico	01
	PRADA, L. E. A. <i>Pesquisa Coletiva na Formação de Professores</i> . UFMT, Cuiabá: v.15,n.28, p.99-118, maio-ago./2006.	01
	PATTON, M. <i>Qualitative evaluation methods</i> . Beverly Hills, CA: Sage, 1980. 381 p. Disponível em: http://links.jstor.org/sici?sici=0162-3737(198109%2F10)3%3A5%3C98%3AQEM%3E2.0.CO%3B2-B . Acesso em: 11/01/2008.	01
	RICHARDSON, Roberto Jarry; et all. <i>Pesquisa social: métodos e técnicas</i> . 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.	01
	SILVÉRIO , M. R.; PATRÍCIO, Z. M. O processo qualitativo de pesquisa mediando a transformação da realidade: uma contribuição para o trabalho de equipe em educação em saúde. <i>Ciência e Saúde Coletiva</i> . 2007. Disponível em: < http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=63012123 > Acesso: 14 mar.2007.	01
	SZIMANSKI, H.(Org.). <i>A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva</i> . Brasília: Plano, 2002.	01
	TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. C.; VILELA, R. A. T. (Org.). <i>Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2003.	01
2009	ABREU-BERNARDES, S. T. <i>A poética na formação humana – leituras de uma educadora</i> . 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2008.	01
	ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org.). <i>Fontes históricas</i> . São Paulo: Contexto, 2005, p. 155–202.	01
	ALBERTI, V. <i>Manual de História Oral</i> . 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Orgs.) <i>Usos e abusos da história oral</i> . Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.	01
	ANDRÉ, M. E. D. A.de. <i>Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional</i> . Brasília: Líber Livros, 2005.	02
	ANDRÉ, M. E. D. A.de. <i>Etnografia da prática escolar</i> . 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.	01
	ANDRÉ, M. E. D. A.de. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: <i>VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO</i> , Goiânia, 1994.	01
	ANDRÉ, M. E. D. A.de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. <i>Cadernos de Pesquisa</i> . São Paulo, nº.113.2001. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100 > Acesso em:14/02/2008.	01
	ASTI VERA. A. <i>Metodologia da pesquisa científica</i> . Porto Alegre: Globo, 1972.	01
	BACHELARD, Gaston. <i>Fragmentos de uma poética do fogo</i> . Tradução: Norma Telles. Organização e Notas: Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990.	03
	BARDIN, L. <i>Análise de conteúdo</i> . Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa/Portugal: Edições 70, 1979/1977/1994.	01
	BAUER, M. W.; GASKELL, G. <i>Pesquisa qualitativa com texto - imagem e som: um manual prático</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.	01
	BENJAMIN, W. <i>Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura</i> . Obras Escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.	02
	BENJAMIN, W. <i>O narrador</i> . In: BENJAMIN, W. Os Pensadores: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Harbermas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1994. (Os Pensadores)	02
	BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. <i>Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos</i> . Portugal: Editora Porto, 1994.	04
	BOSI, E. <i>Memória e sociedade: lembrança dos velhos</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1994/1995/2003.	05
	BRANDÃO, C. R. <i>O conhecimento, a cultura e a educação: algumas anotações em tempos de novo milênio</i> . In: <i>Educativa</i> , Goiânia. v. 4, n. 2, p. 303-332, jul./dez. 2001.	01
	BRANDÃO, C. R. <i>A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do professor</i> . São Paulo: Cortez, 2003.	02
	BRANDÃO, C. R. <i>O que é educação</i> . 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo: Edusp, v. 28, n. 1, p. 11–30, jan./jun. 2002.	01
	CAMARGO, A. M. F. de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M.. (Org.). <i>Cotidiano escolar: emergência e invenção</i> . Piracicaba: Jacintha, 2007.	01
	CAMARGO, A. Quinze anos de história oral: documentação e metodologia. In: ALBERTI, V. Apresentação da <i>Manual de História Oral</i> . Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.	01
	CAMPELO, M. E. C. H. <i>Alfabetizar Crianças: um Ofício, Múltiplos Saberes</i> . Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2001. 256 p.	01
	CERTEAU, M. <i>A invenção do cotidiano: artes de fazer</i> . Petrópolis: Vozes, 1994.	01
	CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2002.	01
	CHARTIER, R. <i>A história cultural: entre práticas e representações</i> . Lisboa: Difel, 1990.	01
	CHIZOTTI, A. <i>Pesquisa em ciências humanas e sociais</i> . São Paulo: Cortez, 2003.	01
	COSTA, M. V. Introdução: novos olhares da pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. (Org.). <i>Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação</i> . 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 p. 13-22.	01
	CRUZ, G. B. da. <i>A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares</i> . Educ. rev., 2007, no.29, p.191-205. Disponível em: http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/ . Acesso em 23 out. 2007	01
	CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 23, n. 1–2, p. 1–8, jan./dez, 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010 >. Acesso em: 12 jun. 2008.	01
	DAUSTER, T. Representações sociais. In: DAUSTER, T. <i>Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender</i> . Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 49–56.	01
	DEMO, P. <i>Metodologia do conhecimento científico</i> . São Paulo: Atlas, 2000.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	DEMO, P. <i>Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas</i> . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.	01
	DEMO, P. Pesquisar – O que é? In: DEMO, P. <i>Pesquisa: Princípio Científico e Educativo</i> . São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-44.	01
	ECO, U. <i>Como se faz uma tese</i> . 15.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.	01
	FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). <i>O método (auto)biográfico e a formação</i> . Lisboa: Ministério da Saúde, 1998, p. 17– 34.	02
	FERRER CERVERÓ, V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J.; RODRIGUES, M. L. (Orgs). <i>Déjame que te cuente</i> . Barcelona: Editorial Laertes, 1995.	02
	FRANCO, M. L. P. B. <i>Análise do conteúdo</i> . 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2005.	01
	FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, nº116, jul.2002.	01
	GAMBOA, S. S.. Os Métodos na Pesquisa em Educação: uma análise epistemológica. In: <i>Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias</i> . Chapecó: Argos. 2007.	03
	GATTI, B. A. <i>A construção da pesquisa em educação no Brasil</i> . Brasília: Líber Livro Editora, 2007.	01
	GIL, Antônio Carlos. <i>Como Elaborar Projetos de Pesquisa</i> . 3. ed. Atlas, 1996.	02
	GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVÓIA, António. <i>Vidas de professores</i> . Porto: Porto Editora, 2000.	01
	HAGUETTE, T. M. F.. <i>Metodologias Qualitativas na Sociologia</i> . 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.	01
	HEIDEGGER, M.. La esencia del habla. In: _____. De camino al habla. Barcelona: Serbal, 1987, p. 141–94.	01
	JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. A entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.) <i>Pesquisa Qualitativa com texto - imagem e som: um manual prático</i> . (p. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.	
	LIMA, M. <i>Monografia: a engenharia da produção acadêmica</i> . São Paulo: Saraiva, 2004.	01
	LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	06
	LUNA, S. V. de. <i>Planejamento de pesquisa: uma introdução</i> . São Paulo: EDUC, 2002.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação ou de como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, R. (Org.). <i>A aventura antropológica: teoria e pesquisa</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.	01
	MARTINS, J.; BICUDO, M. A. <i>A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos</i> . São Paulo: Educ/Moraes, 1989.	01
	MARTINS, M. A. H. Curso em especialização em informática na educação. <i>Metodologia da Pesquisa</i> . UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL- ULBRA. Disponível em: < http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/ >. Acesso em: 12 fev. 2008.	01
	MAURICE, M. P. <i>Fenomenologia da percepção</i> . São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.	
	MEIHY, J. C. B. <i>Manual de história oral</i> . São Paulo: Loyola, 1996/1998.	01
	MEIHY, J. C. B. HOLANDA, F. <i>História oral: como fazer, como pensar</i> . São Paulo: Contexto, 2007.	04
	MINAYO, M. C. de S. O desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) <i>Pesquisa social: teoria, método e criatividade</i> . Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994.	01
	MINAYO, M. C. de S. <i>Pesquisa avaliativa por triangulação de método: Introdução</i> . Disponível em: < http://www.nesp.unb.br/utics/texto2_minayo_triangulacao > Acesso em: 15 mar.. 2008.	03
	MONTENEGRO, A. T. <i>História Oral e Memória: a cultura popular revisitada</i> . 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003 (Coleção Caminhos da História).	01
	MOREIRA, D. A.. <i>O método fenomenológico na pesquisa</i> . São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.	01
	NÚÑEZ, I. B. <i>Estudo das necessidades formativas de professores (as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares (2004)</i> . Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm >. Acesso em 28 Jan. 2009	01
	ORTIZ, R. <i>Ciências sociais e trabalho intelectual</i> . São Paulo: Olho d'água, 2003.	01
	POLLACK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. <i>Revista Estudos Históricos</i> , Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.	
	PORTELLI, A. O que faz a História Oral diferente. <i>Projeto História</i> , São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.	01
	QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”, In: SIMSON, Olga de Von. (Org.). <i>Experimentos com história de vida</i> . (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1987. p. 14-43.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	REY, F. G. <i>Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação</i> . São Paulo: Thomson, 2005.	01
	ROSA, M.V.F.P.C. <i>A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados</i> / Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto, Marlene Aparecida Gonzáles Colombo Arnoldi – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.	01
	RUDIO, F., V.. <i>Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica</i> . 24. ed.. Petrópolis, Vozes, 1999.	01
	SACRISTÁN, J. G. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria–prática. In: _____. <i>Poderes instáveis em educação</i> . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 11–69.	01
	SACRISTÁN, J. G.; G., A. I. P. <i>Compreender e transformar o ensino</i> . Porto Alegre, Artmed, 1998.	01
	SARMENTO, J. M. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). <i>Itinerários de pesquisa</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2003.	01
	SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). <i>Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.	01
	SZYMANSKI, H. <i>A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva</i> . Brasília: Plano, 2002.	02
	THOMPSON, P. <i>A voz do passado: história oral</i> . 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992/1998.	01
	THOMSON, A. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. <i>Projeto História</i> , São Paulo: EDUC, n. 15, p. 51–71, abr. 1997.	01
	TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. <i>Usos e abusos da história oral</i> . Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998, p. 233–46.	01
	TRIVINOS, A. N. S. <i>Introdução à pesquisa de ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação</i> . São Paulo: Atlas, 2008/1987.	02
	VAZ, A. MENDES, R. MAUÉS, ELY. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. <i>Anais...</i> Rio de Janeiro: [s.n.], 2001. p. 1-16.	03
	VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). <i>Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	YIN, R. K. <i>Estudo de caso: planejamento e métodos</i> . Porto Alegre: Bookman, 2001/2005.	01
2010	ANDRÉ, M. E. D. A. de. <i>Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional</i> . Brasília: Liberlivros, 2005.	01
	GOLDENBERG, M. <i>A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais</i> . 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.	01
	LUDKE, M.; ANDRÉ, M. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	01
	MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de (Orgs.). <i>Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo</i> . Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2005. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.	01
	REY, F. G. <i>Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação</i> . São Paulo: Pioneira Thompsom Learning, 2005.	01
	SZYMANSKI, H. (Org). <i>A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva</i> . Brasília: Plano, 2002.	01
2011	AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Coord.). <i>Usos & abusos da história oral</i> . 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001, 304 p.	01
	ANDRADE, Mário de. <i>Do desenho</i> . In. 1893-1945. Aspectos das artes plásticas no Brasil. 2 ed. São Paulo, Martins; Brasília, INL, 1975. P. 71-77	01
	BARDIN, L. <i>Análise de conteúdo</i> . Lisboa: Edições 70, 1977.	02
	BRANDÃO, C. R.. <i>A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação</i> . São Paulo: Cortez, 2003.	01
	CEDRO, M. Pesquisa social e fontes orais: particularidades da entrevista como procedimento metodológico qualitativo. <i>Revista Perspectivas Sociais Pelotas</i> , Ano 1, N. 1, março/2011, p. 125-135	01
	CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , CIED- Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p. 221-3, 2003.	01
	CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. Cap. 3, In: DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (orgs.). <i>Pesquisa social: teoria método e criatividade</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64, 1994.	01
	DESLANDES, S. F., GOMES, R., MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). <i>Pesquisa Social: teoria, método e criatividade</i> . 25 ed. Revista e atualizada – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.	01
	FERREIRA, S. <i>Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil</i> . Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação. Campinas, SP, 1996.	01
	FRANCO, M.L.P.B. <i>Análise de conteúdo</i> . 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.	02

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	GIL, A.C. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i> . São Paulo: Atlas, 2008.	01
	GIL, A. C. <i>Métodos e técnicas de pesquisa social</i> . 5 ed. – São Paulo: Atlas, 1999.	02
	GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas <i>Pro-Posições</i> - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999. p. 139 – 156	01
	GOLDENBERG, M. <i>A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais</i> . Rio de Janeiro: Record, 2000.	02
	LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	03
	MAFFEZZOLLI, E.C. F.; BOEHS, C. G. E. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. <i>Revista da FAE</i> , Curitiba, v. 11, n. 1, p. 95–110, jan./jun. 2008.	01
	MÁRQUES. F. T. A 'Maldição das ruas' e o estigma do pivete: Um Estudo Antropológico da Infância em Situação de Rua na Cidade de Santos, SP. 1997. 239f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, 1997.	01
	MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 637–51.	01
	MINAYO, M. C. de S. (Org.) <i>et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade</i> . 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, 80 p.	02
	SÁ, C.P. <i>A construção do objeto de pesquisa em representações sociais</i> . Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.	01
	SANTOS, T. S. dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. <i>Sociologias</i> , Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 120–56.	01
	TAVARES. M. T. G. <i>A chegada da estranha. Desafios políticos – epistêmicos da pesquisa com as camadas populares</i> . Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5808--Int.pdf 2009	01
	TRIVIÑOS, A. N. S. <i>Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação</i> . São Paulo: Atlas, 2008.	01
	WHITAKER, Dulce C. A. <i>Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes</i> . Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.	01
	YIN, R. K. <i>Estudo de caso: planejamento e métodos</i> . 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
2012	ABREU-BERNARDES, S. T.; COSTA, G. N. de O. Temas pesquisados nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). <i>Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais</i> . Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 4, p. 105-124.	01
	ANDRADE, M. M. de. <i>Introdução à metodologia do trabalho científico</i> . 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.	01
	BACHELARD, G. <i>A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento</i> . Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.	01
	BARDIN, Laurence. <i>Análise de Conteúdo</i> . São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.	02
	BASTOS, C.; KELLER, V. <i>Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica</i> . 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.	01
	BOAVENTURA, E. M. <i>Metodologia de pesquisa</i> . São Paulo: Atlas, 2011.	01
	BURKE, P. <i>A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia</i> . São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 17-18. Tradução Nilo Odalia. 1997.	01
	CALADO, S. dos S.; FERREIRA S.C. dos R. <i>Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados– Mestrado em Educação – Didática das Ciências. Metodologia da investigação I</i> . 2005, p.01-13. Disponível em: < www.educ.fg.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos > Acessado em: 21 set. 2011.	01
	CARVALHO, L. B.de O. B. de. <i>Contribuições à história do Município Pedagógico no Brasil e em Portugal: estudo comparado dos casos de Uberabinha e Mafra</i> , 2010 p. 3-4. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP- São Paulo.	01
	CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. <i>A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos</i> . Petrópolis, Vozes 2008, p.298.	01
CERVO, A. Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. <i>Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários</i> . São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1983.	01	
CHIZZOTTI. <i>Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais</i> . Petrópolis, Vozes, 2006, p.115.	01	
CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. <i>Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualificativa</i> ; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.	01	

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	DELGADO, L. de A. N. <i>História Oral: memória, tempo, identidades</i> . 2. ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2010.	01
	FACHIN, O. <i>Fundamentos de metodologia</i> . 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.	01
	FAZENDA, I. (ORG.). <i>Metodologia da pesquisa educacional</i> . 2 ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.	01
	FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. <i>Revista Educação & Sociedade</i> , ano XXIII, v. 23. n.79, p. 257-271, Ago./2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf >. Acesso em: 10 fev. 2011.	01
	GIL, Antonio Carlos. <i>Métodos e técnicas de pesquisa social</i> . 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.	01
	LE GOFF, J. <i>Documento e monumento</i> . In História e memória. Trad. Irene Ferreira et al. Campinas, Editora da Unicamp, 1996 p. 10.	01
	LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. <i>Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica</i> . <i>Rev. Katál. Florianópolis</i> v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: < www.periodicos.ufsc.br/index >. Acessado em 08 fev. 2012.	01
	LOPES, E.; GALVÃO, A. M. <i>História da Educação</i> . Rio de Janeiro: DP&A 2001 p.41-42.	01
	LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo: EPU, 1986.	03
	MAGANANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência, <i>Horizontes Antropológicos</i> . vol.15, no.32, Porto Alegre, jul-dez. 2009.	01
	MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. <i>Metodologia Científica</i> . 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.	01
	MARTINS, G. de A.. <i>Manual para elaboração de monografias e dissertações</i> . 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.	01
	MAY, T. <i>Pesquisa social: questões, métodos e processo</i> . Porto Alegre, Artmed, 2004.	01
	MEIHY, J. C. S. B. <i>Manual de História Oral</i> . São Paulo, Edições Loyola, 2005; p. 54 e 259.	01
	MERCADO-MARTÍNEZ, F. J. O processo de análise qualitativa dos dados na investigação sobre serviços de saúde. <i>Pesquisa qualitativa de serviços de saúde</i> . Rio de Janeiro: Vozes, p. 137-174, 2004.	01
	MINAYO, M. C. <i>O desafio do conhecimento</i> . São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITECABRASCO, 1994.	01
	MOLL, J. <i>Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade</i> . Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	MOREIRA, D. A. <i>O método fenomenológico na pesquisa</i> . São Paulo: Pioneira. 2002.	01
	Não apresentou referencial teórico-metodológico	01
	OLIVEIRA, M. W (et. all.). Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. <i>32ª Reunião Anual da ANPED</i> . GT Educação Popular. Caxambu, MG. 2009. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf >. Acesso em 20 out. 2010.	01
	OLIVEIRA, M.W; STOTZ, E. N. Perspectivas de Diálogo no Encontro entre Organizações não Governamentais e Instituição Acadêmica: o convívio Metodológico. <i>27ª Reunião Anual da ANPED</i> .GT: Educação Popular. Caxambu, MG. 2004. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t0610.pdf >. Acesso em 20 out. 2010.	01
	OLIVEIRA, M. M. de. <i>Como fazer pesquisa qualitativa</i> . Petrópolis, Vozes, 2007, p. 70.	01
	OLIVEIRA, P. de S., <i>Vidas Compartilhadas: Cultura e co-cultura de gerações na vida cotidiana</i> . São Paulo: Hucitet; Fapesp, 1999. p 309.	01
	OSÓRIO, A. M. do N.; PETERS, E. M. R. V. C.; RODRIGUÉZ, M. V. Autores que fundamentam a pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). <i>Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais</i> . Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. cap. 6, p. 139-155.	01
	RAMOS, A. <i>Metodologia da pesquisa científica</i> . São Paulo: Atlas, 2009.	01
	REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: <i>Jogos de escalas: a experiência da microanálise</i> . Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 16.	01
	RUIZ, J. Á. <i>Metodologia científica</i> .6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.	01
	SGUAREZI, N. de O. Modalidades de pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). <i>Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais</i> . Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 5, p. 125-138.	01
	SILVEIRA, M. de J.; NOGUEIRA, D. X. P.; SOUSA, J. V. de.; SOARES, S. L. Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). <i>Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais</i> . Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 2, p. 69-86.	01
	SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von, org. <i>Os Desafios Contemporâneos da História Oral</i> . Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.	01

ANO	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	TOTAL
	SIMSON, O. R. de M. V. (org). <i>Os Desafios Contemporâneos da História Oral</i> . Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.	01
	SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). <i>Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais</i> . Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011.	01
	TEIXEIRA, G. F. M.; NAVES, M. L. de P. Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores (as). In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). <i>Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais</i> . Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. Cap. 5, p. 125-138.	01
	TRIVIÑOS, A. N. S. <i>Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação</i> . São Paulo: Atlas, 1995.	01
	VEYNE, P. <i>Como se escreve a história</i> . Lisboa: Edições 70, 2008, p. 12.	01
	VIEIRA, M.do P. de A. et al. <i>A pesquisa em história</i> . 3ª ed. São Paulo: Ática 1995 p.14-15.	01
	WHITAKER, D. C. A. A origem do nosso método. In Whitaker, D. <i>Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes</i> . Presidente Wenceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002 (pp. 33-97).	01
	WHITAKER, D. C. A.; BEZZON, L. A. C. <i>A Cultura e o Ecosistema: Reflexões a partir de um diálogo</i> . Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.	01

Fonte: Fichas de Análise elaboradas pela REDECENTRO e preenchidas pelo autor, 2013.

ANEXO – FICHA DE ANÁLISE ELABORADA PELA EQUIPE DA REDECENTRO

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES: ESTUDO INTERINSTITUCIONAL DA REGIÃO CENTRO-OESTE-projeto temático
TIPOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA SOBRE O PROFESSOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE –projeto UNIUBE**

FICHA DE ANÁLISE		
1. TÍTULO DO TRABALHO		
2. AUTOR		
3. LEITOR(A) (ES) AS)		
4. DATA DA LEITURA		
5. DATA DA DEFESA		
6. NÍVEL DO TRABALHO	<input type="checkbox"/> Dissertação <input type="checkbox"/> Tese	
7. INSTITUIÇÃO		
8. LINHA DE PESQUISA		
9. ORIENTADOR (A)		
10. RESUMO DA DISSERTAÇÃO/TESE		
11. PALAVRAS-CHAVE		
12. TEMAS ESTUDADOS	12.1. () Formação	OBSERVAÇÕES
	<input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Continuada: <input type="checkbox"/> Em serviço <input type="checkbox"/> Programas oficiais <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Outras/Qual?	Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	12.2. Referencial utilizado	
	Escrever no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

	12.3. () Profissionalização	OBSERVAÇÕES
	() Sindicalização () Ação Coletiva () Identidade Profissional () socialização profissional e inserção no trabalho	
	12.4. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	12.5.() Prática Docente	OBSERVAÇÕES
	() Normal Nível Médio () Normal Superior () Pedagogia () Licenciatura Qual? _____ () Outro curso de Ensino Superior Qual? _____ () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA () Ensino profissional () Educação especial () outro. Qual? _____	
	12.6. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição).	
13. MODALIDADE	() EAD () Semi presencial () Presencial	OBSERVAÇÕES
	13.1. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
14. PROBLEMA	Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Escreva ou cite a situação problema do trabalho (resumo com citações do autor, escreva o número da página, as quais justifiquem as afirmações). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência.	
15. QUESTÕES DA PESQUISA	() O autor explicita suas questões no trabalho. () O autor não apresenta as questões da pesquisa.	OBSERVAÇÕES
16. OBJETIVO PRINCIPAL	() O autor explicita seu objetivo principal. () O autor não explicita o objetivo principal na pesquisa. () Não foi possível identificar o objetivo principal da pesquisa.	OBSERVAÇÕES
17. OBJETIVOS	() O autor explicita objetivos específicos.	OBSERVAÇÕES Citar os objetivos específicos

ESPECÍFICOS	() O autor não explicita objetivos específicos na pesquisa.	que autor apresenta no campo (cor branca). Citar apenas 3 objetivos específicos.
18. ABORDAGEM DO TRABALHO	() Qualitativa () Quantitativa () Quali-quantitativa () Multirreferencial () Outra. Qual? _____	OBSERVAÇÕES Escrever no campo (cor branca) o que o autor da produção entende sobre a abordagem escolhida, identificando página e parágrafo.
	18.1 Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

TIPOS DE MÉTODOS		
19. MÉTODOS	19.1 Posicionamento do autor:	OBSERVAÇÕES
	() Está claramente explicitado. Qual? _____ () Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ () Não pode ser identificado. () Outra resposta.	
19.2. Método Materialismo-Histórico Dialético	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens. ()	
	2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo. ()	
	3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado. ()	
	4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado. ()	
	5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura. ()	
	6. Articula teoria e prática e a denomina práxis. ()	
	7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição. ()	

	<p>19.3 Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky, Goldman. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). Outros autores: Saviani; Frigotto, outros.</p>	
19.4. Método Fenomenológico	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Orienta o olhar para o fenômeno. ()	
	2. Enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus sentidos. ()	
	3. Busca compreender e interpretar a experiência vivida. ()	
	4. Direciona a investigação para compreender e desvelar o fenômeno. ()	
	5. Assume o eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo. ()	
	6. Compromete-se com as questões formuladas emergentes no processo investigativo. ()	
	8. Utiliza conceitos como redução fenomenológica, redução eidética, hermenêutica, intencionalidade, “sentido de”, intersubjetividade. ()	
	<p>19.5 Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). Outros autores: Joel Martins; Maria Aparecida Bicudo; Vitória Espósito; Constança Cesar, Marly Bulcão, Antonio Muniz de Rezende, outros.</p>	
19.6. Método Positivista	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito. ()	
	2. Segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas ou o analítico-indutivo. ()	
	3. Busca fatos ou causas de um objeto. ()	
	4. Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis. ()	
	5. A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito. ()	
	6. Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise. ()	

	19.7. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Comte, Durkheim; Skinner; Parkson; Raymond Boudon Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores	

TIPO DE PESQUISA		
20. TIPO DE PESQUISA:	20.1. Posicionamento do autor: <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado. <input type="checkbox"/> Outra resposta.	OBSERVAÇÕES
	20.2. Tipos de pesquisas: <input type="checkbox"/> Estudo do tipo Etnográfico <input type="checkbox"/> Estudo de Caso <input type="checkbox"/> Pesquisa Ação <input type="checkbox"/> Pesquisa Documental <input type="checkbox"/> Survey <input type="checkbox"/> Pesquisa Participante <input type="checkbox"/> Pesquisa Experimental <input type="checkbox"/> História Oral <input type="checkbox"/> Pesquisa Histórica <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	OBSERVAÇÕES Descrever o que o autor da dissertação ou tese entende sobre o tipo de pesquisa utilizado.
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
20.3 Pesquisa do tipo Etnográfica	1. O problema pode ser feito no campo. O planejamento é flexível permitindo ao pesquisador revisão e aprimoramento do problema inicial da pesquisa. ()	
	2. O trabalho de campo implica contato direto do pesquisador com a realidade estudada. ()	
	3. A compreensão do fenômeno exige intensa imersão na realidade em estudo. ()	
	4. O estudo dos contrastes entre culturas permite entender melhor o comportamento do grupo estudado. ()	
	5. A coleta de dados combina instrumentos como: observação direta, entrevistas, fotografias, videotape, história de vida, testes psicológicos (triangulação). ()	
	6. Na exposição e análise apresenta vários dados primários que são produzidos pelos informantes (depoimentos, frases, canções, histórias, desenhos). ()	

	7. O pesquisador busca o sentido que o sujeito atribui ao que está sendo investigado. ()	
	20.4.Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Erny, André, Ludke, Ezpeleta; Bogdan e Biklen. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
20.5 Estudo de Caso	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ()	
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ()	
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ()	
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação). ()	
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. ()	
	6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros. ()	
	20.6. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Yin,Stake, André, Ludke Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
20.7 Pesquisa Ação	1. As intervenções transformam as relações do/no grupo pesquisado . ()	
	2. O pesquisador associa diversas formas de ação coletiva, orientando a resolução de problemas. ()	
	3. A pesquisa tem origem no interesse do grupo pesquisado. ()	
	20.8. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Zeichner; Barbier; Thiollent; Bogdan e Biklen; Kincheloe. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se	

	necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.9. Pesquisa Documental	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Têm o documento como objeto de investigação. ()	
	2. Utiliza documentos originais como documentos institucionais conservados em arquivos ou de uso restrito; documentos pessoais; arquivos em mídia eletrônica; fotografias, leis, projetos, regulamentos, registros de cartório; catálogos, listas, convites, peças de comunicação; instrumentos de comunicação institucionais. ()	
	3. Caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico. ()	
	4. Possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. ()	
	5. Busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. ()	
	6. Investiga documentos examinando-os, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente. ()	
	7. Avalia o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito.()	
	20.10. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Helder; Pimentel, Samara. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores	
20.11. Survey	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Os questionários e os formulários são processados estatisticamente, considerando o tipo de análise aplicável às variáveis consideradas (qualitativa ou quantitativa). ()	
	2. As estratégias metodológicas definidas e justificadas viabilizarão o processo de coleta, processamento e análise dos dados referentes às populações ou amostragens em escala abrangentes. ()	
	3. Os questionários e/ou formulário piloto são testados em pequenas amostras para posterior correção de falhas referentes a conteúdos ou forma. ()	
	20.12. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Selltiz-Wrightsmann-Cook Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores	
20.13. Pesquisa Experimental	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. A finalidade é explicar o que ocorre quando dois ou mais fenômenos são relacionados. ()	

	2. A interferência na realidade é direta em condições preestabelecidas, manipulando a variável independente para observar o que acontece com a variável dependente. ()	
	3.O controle é rigoroso, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. (.)	
	4. O controle é rigoroso, exigindo-se objetividade, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	20.14. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Selltiz-Wrightman-Cook, Raymond Bourdon, Skinner, Sergio Luna. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
20.15. Pesquisa Participante	1. O pesquisador e demais envolvidos na pesquisa interagem, promovendo transformações sociais. ()	
	2.As posições valorativas derivam de concepções do humanismo cristão e do marxismo. ()	
	3. A pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui. ()	
	4. Enfatiza a formação da consciência política do coletivo. ()	
	20.16. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: C Brandão, P. Demo. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
20.17. História Oral	1. Envolve a utilização de narrativas feitas pelo uso de meios eletrônicos (gravação em áudio e/ ou vídeo) e destinada a recolher testemunhos de pessoas que presenciaram acontecimentos, participam ou participaram de situações ou experiências que possam retratar acontecimentos em instituições, categorias profissionais, grupos, movimentos sociais etc, favorecendo o resgate ou a constituição de memórias ou identidades. ()	
	2. Por meio de entrevistas aprofundadas, o investigador dá voz aos sujeitos e busca conhecer aspectos da vida dos depoentes, suas representações, percepções, ideias e significados. ()	
	3. No relato, interessa o ponto de vista do sujeito, sua singularidade, pois o objetivo é apreender a experiência conforme ela é contada e interpretada pelo próprio sujeito. ()	
	4. Utiliza a variante da história oral de vida visto que focaliza as experiências vividas pelos depoentes, permitindo-lhes liberdade total para se expressarem e comporem a história conforme seu próprio desejo. O interesse é construir ou reconstituir uma história individual, uma biografia, uma trajetória específica, mesmo que seja de grupos, com o pesquisador interferindo o mínimo possível nos relatos. ()	

	5. Utiliza a variante história oral temática visto que focaliza um determinado período, situação ou tema específico. O pesquisador está interessado na opinião, história ou ponto de vista do depoente a respeito de um específico tema ou assunto. Nesse caso, a sua participação mais ativa é necessária para conduzir a entrevista na direção que planejou e, assim, conseguir obter os detalhes de que necessita. ()	
	6. Utiliza a variante tradição oral visto que se trata da reconstituição de significados coletivos, partilhados entre sujeitos que compõem pequenos e fechados grupos como tribos, associações etc. O pesquisador procura, por meio de observações e depoimentos, recolher os pontos de vista dos sujeitos a respeito das tradições e sentidos e enfatiza aquilo que é compartilhado pelo e no grupo. ()	
	20.18. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Ricouer, Ferrarotti, Bertaux, Clifford, Dominicé, Bom Meihy, Montenegro, Nóvoa, Benjamin, Bosi. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
20.19. Pesquisa Histórica	1. O pesquisador explicita uma postura teórica e política na apreensão do objeto em estudo. Escolhe-se um tema bem específico e pode-se estudá-lo, ao longo da história ou então, para fazer um recorte mais preciso.()	
	2. É uma investigação crítica de fatos, desenvolvimentos e experiências do passado, com cuidadosa consideração das validades internas e externas das fontes de informações, e interpretação das evidências obtidas. ()	
	2. Mantém constante interlocução com a dinâmica histórica para reconstituir e compreender o objeto em estudo. ()	
	3. Recorre a fontes - documentos escritos; depoimentos escritos ou orais referentes ao fato pesquisado. ()	
	4. Procura descrever e comparar usos, costumes, tendências e diferenças, através da documentação do passado. ()	
	5. O pensamento histórico envolve não só a compreensão de "conceitos substantivos" (por exemplo: democracia ateniense ou revolução industrial), como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico (por exemplo: fonte, interpretação, explicação, narrativa). ()	
	20.20. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Foucaut; Chartier; Lefevre; Marc Block; Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA		
21. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:	21.1. Procedimentos <input type="checkbox"/> Entrevista estruturada <input type="checkbox"/> Questionário <input type="checkbox"/> Entrevista semi estruturada <input type="checkbox"/> Narrativas <input type="checkbox"/> Observação <input type="checkbox"/> Observação participante <input type="checkbox"/> Análise de documentos <input type="checkbox"/> Análise cultural <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Grupo focal <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo <input type="checkbox"/> Mapeamentos conceituais <input type="checkbox"/> Análise de fotografia <input type="checkbox"/> Outros. Quais?	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada (se for o caso) aqui neste espaço/cor branca. Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página no corpo da inferência. Se utilizar mais de um procedimento, isso deverá ser explicitado. Descrever o critério de escolha do pesquisado; a aplicação do procedimento – onde, quando, como, quem -, o contexto da utilização; como os resultados obtidos foram analisados.
	21.2. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

IDEÁRIO PEDAGÓGICO		
22. IDEÁRIO PEDAGÓGICO	22.1. Posicionamento do autor: <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado. <input type="checkbox"/> Outra resposta.	OBSERVAÇÕES
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
22.2 Perspectiva Positivista	A educação é compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas; é instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam a adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes. ()	
	A escola é investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso. ()	

	<p>O professor é o centro do processo pedagógico. É aquele que dirige, organiza, treina, transmite o conhecimento como verdade e certeza científica. Enfatiza a memorização, avalia a reprodução do conhecimento ensinado, age para evitar o erro e controlar o processo de aprendizagem. ()</p>	
	<p>O ensino e a aprendizagem enfatizam a transmissão do conhecimento, mediado ou não pelas TIC's, a repetição de exercícios e atividades. Traduzem uma concepção coerente com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar. O rigor metodológico, a objetividade e a neutralidade se estendem para o âmbito da prática pedagógica. Evidenciam um progresso que se inicia com o que é considerado mais simples e segue para o mais complexo. O ensino e a aprendizagem estão relacionados com a memorização e reprodução de ideias e modelos centralizados no desempenho individual. ()</p>	
	<p>22.3. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Anísio Teixeira, Comenius, Dewey, Herbart, Lourenço Filho, Skinner, August Comte, Emile Durkheim. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
	<p>Outros autores</p>	
22.4. Perspectiva Fenomenológica	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	<p>A educação é compreendida como um processo aberto, contínuo que valoriza a subjetividade e a intersubjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa. ()</p>	
	<p>A escola é apreendida em sua complexidade dos sujeitos, da pessoa; é um espaço de múltiplas relações pessoais, é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser e a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas. Apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes humanos. A escola é um espaço de criação e re-criação de sentido e significados. ()</p>	
	<p>O professor tem papel pedagógico articulador, ativo no processo de desvelamento de sentidos e de significados do conhecimento. Assume uma relação dialógica com os alunos. Enfatiza a experiência vivida. ()</p>	
	<p>O processo de ensino-aprendizagem visão desvelamento de sentidos e significados, que se apresentam à consciência do sujeito. A busca de significado sobrepõe-se à mera transmissão do conteúdo. Estimula-se a ressignificação das experiências vividas, a abertura constante para a revisão do conhecimento e a transformação do sujeito e da cultura do aluno. ()</p>	
	<p>22.5. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; MikelDufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre.</p>	

	Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: José Ternes, Adão Peixoto, Marli Bulcão, Elyana Barbosa, Constança César, Antonio Muniz de Rezende, M. Aparecida Bicudo, Ernildo Stein, Joel Martins, Yolanda Cintrão Forghieri e outros.	
22.6. Perspectiva Materialista-Histórico Dialética	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	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. ()	
	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. ()	
	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. ()	
	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. ()	
	22.7. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky; Leontiev; Luria; Wallon; Freire. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: Saviani; Frigotto; González Rey; Angel Pino; Luis Carlos de Freitas; Newton Duarte; Maria Tereza Assunção de Freitas; Libâneo e outros.	
23. RESULTADOS:	23.1. O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referência para apresentar/discutir os resultados?).	
	() sim () não () outra resposta	

24. CONCLUSÃO:	24.1. Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais?	
	() sim () não () outra resposta	
	24.2. O autor se posiciona sobre aquilo que se propôs fazer?	OBSERVAÇÕES
	() sim () não () outra resposta	
25. OBSERVAÇÕES FINAIS	25.1. Outro aspecto importante do trabalho que merece ser ressaltado/ Observações pertinentes e complementares	<p>OBSERVAÇÕES</p> <p>O leitor pode escrever no campo (cor branca) as informações que achar pertinente. Faz comentários finais. É aqui que o leitor vai especificar quando é ele quem interpreta alguma informação (sua opinião) ou é o autor que deixa claro algum assunto.</p>

Fonte: Ficha de Análise revista no XX Seminário da Pesquisa/ II REDECENTRO, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS – 28 à 30 de maio de 2012.