



O QUE CONTA NA PESQUISA?

Critérios necessários à elaboração de trabalhos científicos na formação do educando

PAULEANY SIMÕES DE MORAIS, FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS, KEILA CRUZ MOREIRA,

OTAVIO BRUNO LEITE BARBOSA, DIEGO SILVEIRA COSTA NASCIMENTO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN, Natal, Brasil

KEY WORDS

*Research
Education
Training
Training Needs
Educational Principle*

ABSTRACT

This article aims to reflect on the research as one of the training needs of both the teacher as the student. Therefore, this study aimed to list the main scientific criterius in the elaboration of a scientific finding offer theoretical about what should really count on a research in any field of knowledge. Currently, the research as an educational principle is not being addressed as it should, since some students even at postgraduate level, still have several gaps in relation to the preparation of a work of this nature. This research is classified as basic and was based on official documents and literature education.

PALAVRAS-CHAVE

*Pesquisa
Educação
Formação
Necessidades formativas
Princípio educativo*

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir acerca da pesquisa como uma das necessidades formativas tanto do docente quanto do discente. Para tanto, objetivou-se elencar os principais critérios de cientificidade na elaboração de um trabalho científico buscando oferecer subsídios teóricos a respeito do que deve realmente contar em uma pesquisa em qualquer área de conhecimento. Atualmente, a pesquisa como princípio educativo não vem sendo abordada como deveria, posto que, alguns alunos mesmo em nível de pós-graduação, ainda apresentam várias lacunas em relação à elaboração de um trabalho dessa natureza. A presente pesquisa é classificada como básica e teve como base a literatura e documentos oficiais da educação.

Introdução

Inicia-se este artigo indagando-se a respeito do significado de pesquisa científica, como também da sua importância na formação e atuação docente com o intuito de que esse conhecimento possa ser vivenciado entre alunos, principalmente, no nível do ensino médio profissional e tecnológico. O artigo ora apresentado se constitui em uma pesquisa básica decorrente de uma revisão bibliográfica e documental e está estruturado no seguinte formato: inicialmente, visa-se elucidar alguns conceitos de pesquisa, mas especificamente, da pesquisa no contexto da educação.

Entretanto, antes de adentrar nos supracitados questionamentos, faz-se necessária uma breve historicização a respeito das discussões acerca da pesquisa no cenário da educação a fim de contextualizar a importância e a problemática da temática, isto é, a pesquisa em educação e os principais problemas inerentes ao rigor científico básico, que muitas pesquisas nessa área acabam por deixar implícito em suas publicações no formato de artigo científico.

Será focalizado também algumas novas pistas da pesquisa em educação e as respectivas mudanças que complexificam, ainda mais, os padrões de rigor científico, que não necessariamente, deverão ser padrões universais, justamente, pelos diversos contextos de pesquisas, temáticas, enfoques teórico-metodológicos e abordagens metodológicas que fazem parte da pesquisa em geral, e com mais precisão, a pesquisa educacional. Portanto, nessa seção, far-se-á uma breve explanação sobre os principais critérios de cientificidade necessários para a elaboração de um trabalho científico (artigos científicos, monografia, dissertações e teses). Compreende-se que, ao mesmo tempo em que não se deve limitar-se aos mesmos, mas sim, utilizá-los de forma contextualizada aos objetivos de pesquisa, alguns são essenciais a qualquer pesquisa científica.

Por fim, tratar-se-á de forma a complementar às seções supracitadas, da busca por elementos que poderão configurar-se em critérios mais amplos e necessários a toda e qualquer pesquisa científica, independentemente, das áreas de conhecimentos investigados com o fito de clarificar algumas dúvidas em relação ao o que conta na pesquisa como tão bem discutem autores como André (2000), Dadds (1995), Gatti (2000), Ludkē (2009), Miranda (2000), Ramalho (2012), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Zeichner (2009), e com bastante referência, o grupo brasileiro coordenado por Corinta Geraldí, Dario Fiorentino e Elisabete Pereira, dentre outros autores.

1. Breve histórico sobre as discussões acerca da pesquisa em educação

Primeiramente, torna-se relevante indagar o que é necessário para considerar uma boa pesquisa em educação? Essa pergunta inicial não encontra respostas tão facilmente, principalmente, por que no cenário da pesquisa científica e diante dos inúmeros contextos e temáticas investigadas, os padrões considerados universais, por exemplo, inerentes à perspectiva positivista da ciência não conseguem ser aplicados diretamente sem uma devida contextualização e atenção aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, diante desse ponto de partida da problemática do assunto abordado, André (2001, p. 52) amplia os questionamentos ao citar que:

[...] Devem existir padrões universais dentro desse campo tão e tão diverso de pesquisa? Se vamos responder positivamente a esta questão, quem deve criar esses padrões, como devem ser divulgados e implementados e quem fará isso?

Com essa motivação em discutir sobre a pesquisa e os rumos que deveriam ser tomados, além das mudanças socioculturais em relação à mesma em todo o mundo, destaca-se uma importante obra nessa área construída coletivamente por seis pesquisadores renomados (Charles Bidwell, Ann Brown, Jerome Bruner, Allan Collins, Ellen Langeman e Lee Shulman intitulada “Questões da pesquisa em educação: problemas e possibilidades. Dentre as principais reflexões, pode-se referendar as novas configurações na educação e na pesquisa social, que nesse contexto, está mais ligado à temática desse estudo.

De acordo com André (2001), desde a década de 1980 observa um crescimento significativo no número de pesquisas em educação definindo um dos parâmetros que suscitaram os questionamentos nessa área. Segundo a autora mencionada, nesse percurso histórico, os temas e enfoques ampliaram-se e diversificaram-se, como também as abordagens metodológicas e os contextos de produção das pesquisas como afirma Boaventura de Sousa Santos (1988) ao discutir o conceito de cientificidade.

Para ter uma ideia dos rumos históricos percorridos pelas discussões da pesquisa científica educacional em relação, por exemplo, as **temáticas** mais investigadas na década de 1960 e 1970, tem-se a centralização na análise das variáveis contextuais da pesquisa e o seu impacto sobre o produto ao passo que a partir da década de 1980, o processo era o foco dessas investigações, isto é, das preocupações com os fatores extra-escolares, o desempenho dos alunos, o currículo, a aprendizagem da leitura e da escrita, enfim, transita-se das investigações das questões genéricas

para as análises de problemáticas localizadas em seus próprios espaços concretos de produção.

No tocante aos **enfoques**, afirma Gatti (2000) que antes dos anos 80 havia uma maior propagação da metodologia de pesquisa-ação e da teoria do conflito, que acabaram dando lugar às metodologias fundamentadas em abordagens críticas. Coadunando com o exposto, André (2001, p. 53) evidencia que “[...] Recorre-se não mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas à antropologia, à história, à linguística, à filosofia [...]”. Essas mudanças decorreram, sobretudo, devido a um consenso a respeito dos limites de uma única perspectiva metodológica para explorar determinado conhecimento e/ou minimizar ou resolver os problemas elencados pelas mesmas. Novamente com André (2001, p. 53) “Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais[...]”.

No que se refere às **abordagens metodológicas**, as mudanças aconteceram em torno dos estudos denominados de “qualitativos” que compreendem um conjunto de perspectivas, métodos, técnicas de coleta e análise de dados, inclusive, emergindo a condição de triangulação de métodos em determinadas investigações científicas, ou seja, transcendendo o padrão positivista de critérios científicos tendenciosos a serem considerados “universais”.

No que concerne o **contexto de produção dos trabalhos de pesquisa**, nas décadas de 60 e 70, o interesse maior centrava nas situações controladas de experimentação, de laboratório. Nas décadas de 80 e 90, o interesse mudou e centrou-se no exame das situações “reais”, a escola, por exemplo, bem como a figura do pesquisador passa a ser considerada um sujeito dentro, participante da pesquisa, e não totalmente distante do que está investigando, embora, a distância que produz o olhar crítico do pesquisador continue sendo uma das condições básicas para se fazer ciência em quaisquer áreas de conhecimento. Essas mudanças fizeram com que as comunidades científicas refletissem sobre:

[...] o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes graus de inserção na prática profissional.

No teor das principais reflexões acerca da desconstrução/construção teórica da pesquisa científica na área da educação, principalmente, as críticas recaíam com mais intensidade em relação ao pragmatismo imediatista com que os pesquisadores tinham que escolher os problemas e

se preocuparem com a aplicabilidade direta dos resultados obtidos. Porém, mesmo se reconhecendo a importância das questões imediatistas que o cenário da educação carece, o recorte excessivamente limitado e as análises restritas ao universo estudado implicava na ausência, muitas vezes, de boas, mais amplas e profundas perguntas de pesquisa. Gatti (2000, p. 7), em relação a essa situação informa que:

[...] não se pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo de investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas.

A autora citada ainda complementa de forma incisiva que “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Portanto, para a ela, um dos pontos essenciais se configura na boa delimitação da questão, mas de forma profunda e que consiga contextualizar o objeto estudado com outras interfaces históricas e concretas que também fazem parte desse contexto.

Miranda (2000), nas suas discussões é abordada a articulação entre ensino e pesquisa e a importância da pesquisa na formação e atuação profissional do professor, mas suas críticas são latentes às universidades em geral que praticam produções de conhecimento elitistas, sem necessariamente, estarem articuladas com as reais necessidades, e nesse contexto coaduna com o exposto por Gatti (2000), André (2001), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Zeichner (2009), Ludkë (2009) ao evidenciar que existe uma supervalorização da prática em detrimento da teoria, e não uma inter-relação entre essas duas dimensões. André (2001, p. 57) ainda reflete que apesar dos avanços que a pesquisa científica na área da educação vem tendo, ainda:

[...] São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação [...] Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Essa realidade anteriormente mencionada provoca questionamentos relativos à definição, pelo menos, básica dos critérios que deverão contar em uma pesquisa científica para todas as áreas de conhecimento.

2. O julgamento de uma pesquisa: quais os critérios básicos de cientificidade?

Como afirma Miranda (2000), na área da educação, muitas vezes os pesquisadores estão fazendo ações ou intervenções e não investigações científicas segundo os critérios mínimos (Boaventura de Sousa Santos, 1988).

Todavia, antes dessa problemática em definir quais critérios são essenciais a uma pesquisa científica, vale salientar também a flexibilidade e as especificidades de cada pesquisa como ressaltam Lincoln e Guba (1985) e Ludkë (2009). André (2001, p. 58), nessa perspectiva explícita que:

Os clássicos critérios de validade, fidedignidade, generalização seriam suficientes? Ou se deve recorrer a novos critérios? Quem definiria esses novos critérios? Seriam apoiados em que concepção de conhecimento? Essas questões começaram a surgir no final do século XIX, quando os cientistas sociais questionaram o modelo tradicional de pesquisa, julgando-o insatisfatório para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais. As críticas naquele momento, dirigem-se não só aos pressupostos e aos métodos de pesquisa, mas também aos critérios tradicionalmente utilizados para julgar os trabalhos científicos.

A partir dessas reflexões busca-se responder quais seriam esses critérios mais adequados para todos os tipos de pesquisa? Deveriam existir critérios mais gerais e outros mais específicos? Quem seriam os responsáveis por determinar ou referendar tais princípios? Ou seria mais interessante compreender que os critérios clássicos seriam suficientes para elucidar uma boa pesquisa?

Pensando nos critérios clássicos, que não são absolutos, mas podem ser parâmetros de credibilidade ou mesmo sugestões de cuidados no trato do trabalho científico. Eis alguns que possibilitam avaliar e considerar um estudo como científico:

1. Questionamento - O espírito crítico favorece que os dados sejam permanentemente postos à prova possibilitando evitar uma visão unilateral da realidade objetiva.
2. Verificabilidade - A escolha de métodos e técnicas possui a característica de validar resultados desde que as estratégias escolhidas sejam as mais adequadas para a pesquisa em questão.
3. Falibilidade - A ciência gera “verdades” provisórias e históricas, os resultados de hoje podem ser diferentes em outra situação ou momento.
4. Objetividade - A relação sujeito- objeto do conhecimento implica numa postura dialógica, onde não há neutralidade absoluta por parte do cientista e sim um cuidadoso

trabalho para eliminar as interferências da subjetividade do pesquisador.

5. Racionalidade - O conhecimento científico se qualifica quando apresenta consistência na compreensão da teoria ultrapassando a descrição fatural
6. Fidedignidade - Os resultados de uma pesquisa devem seguir o princípio da generalização dos dados e possa ser contestado considerando margens de erros seguros.
7. Consistência teórico-conceitual - A capacidade explicativa interpretada com o uso de termos técnicos e linguagem científica trazem visibilidade a qualidade da pesquisa, pois evita dubiedades e imprecisões.
8. Universalidade - Princípio que permite abrir a pesquisa científica a toda pessoa que procura produzir conhecimento teórico e/ou prático na tentativa de isenção de posicionamentos dogmáticos e fechados.
9. Transparência e divulgação de resultados - Direito dos cidadãos compartilhar os resultados das pesquisas nos diversos campos científicos, tendo em vista o bem da coletividade.

Concordando com André (2001), assume-se a perspectiva crítica sobre a insuficiência desses critérios adotados como “universais” a todas as pesquisas. Compreende-se que devido aos contextos, objetos e objetivos de pesquisa específicos e diversos torna-se difícil elencarmos critérios padrões e universais, embora, reflita-se que eles são importantes como critérios gerais que deverão constar em qualquer pesquisa, mas restringir-se aos mesmos, seria inibir e limitar as potencialidades de cada pesquisa e seus resultados.

É preciso, ainda, a estes, incluir a postura ética do pesquisador que também de forma significativa, qualifica a pesquisa, pois suas escolhas e inferências devem ser orientadas pelo respeito e honestidade em relação às fontes de informação e sua análise.

Para discutir sobre os critérios gerais de cientificidade nas pesquisas tem-se como parâmetros a CAPES por se constituir uma das principais instituições reguladoras dos trabalhos científicos e acadêmicos no país. Elencando alguns critérios de acordo com essa agência de fomento às pesquisas científicas têm-se a obrigação de um objeto bem definido como também os objetivos claros, a metodologia bem definida. Como afirma André (2001, p. 59) esses critérios podem ser definidos da seguinte maneira: “Um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados”. E ainda acrescenta que “A análise deve ser densa, fundamentada. [...] deve ficar evidente o avanço do conhecimento”. (p. 59).

Autores como Zeichner (2009) e Dadds (1995) afirmam que além dos critérios mencionados acima devem ser destacados o conhecimento gerado pela pesquisa; a qualidade do texto produzido; o impacto da pesquisa na prática e amadurecimento intelectual do pesquisador e a qualidade da colaboração na pesquisa.

Outra proposta relativa aos critérios de cientificidade é elaborada por Anderson e Herr (1999), justamente por reconhecer as limitações dos critérios considerados “universais” nas pesquisas tradicionais. Na sua proposta, elementos como a validade externa, a validade do processo, a validade democrática, a validade catalítica e a validade dialógica constituem-se em elementos-chave para se pensar/fazer pesquisa atualmente.

Outro ponto a destacar remete-se à falta de domínio dos pressupostos dos métodos e técnicas. Autores como André (1995, 1997, 2001), Gatti (2000) e outros em suas revisões de pesquisas apontam para a fragilidade metodológica como uma das principais lacunas nos trabalhos de natureza científica, principalmente, na área da educação.

Essa fragilidade acontece, sobretudo, pelos pesquisadores na área da educação, muitas vezes se referendarem apenas por critérios tradicionais de validade científica, e, conseqüentemente, restringirem o número limitado de observações e de sujeitos, reduzirem excessivamente o recorte da realidade a ser investigada, pela utilização de instrumentos precários no tocante ao levantamento de dados e também pelas técnicas de análises pouco fundamentadas e interpretações sem certo respaldo teórico. De acordo com Gatti (2000, p. 12) acerca dessas fragilidades metodológicas ressalta que:

[...] verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo de continuidade, intervalaridade, proporcionalidade [...].

A autora também chama a atenção para as fragilidades metodológicas nas pesquisas qualitativas em educação, principalmente ao apontar algumas lacunas como:

[...] observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, [...] análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica dos vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. (Gatti, 2000, p. 12).

Para a maioria dos autores a lacuna referente aos pressupostos metodológicos se torna crucial para a

(in) qualidade de uma pesquisa. No entanto, a maioria das pesquisas ainda, na atualidade revelam tais lacunas o que, de imediato, reflete-se na séria consideração que elas devem ter como foco na formação dos estudantes do ensino médio, graduandos e pós-graduandos, bem como professores.

3. A pesquisa como uma das necessidades formativas dos professores e dos alunos

A educação, na atualidade vem passando por várias reconfigurações necessárias para atender a novas demandas sociais e culturais, e dentre elas, visualiza-se a capacidade de os sujeitos pensarem cientificamente, independentemente, de estarem cursando o ensino superior ou outro nível de ensino. Nesse âmbito, faz-se necessário enfatizar primeiramente o que se denomina para esse estudo as “necessidades” formativas.

Uma necessidade, conforme Zabalba (1998, p. 62) constitui-se na discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”. A diferença entre esses estados, dentre outros fatores, configura-se na necessidade.

Assim, no contexto socioeducacional desde outrora objetiva que os alunos, e claro, essencialmente, os professores disponham da capacidade de pensar cientificamente, constituindo-se em um dos principais objetivos da escola contemporânea como preconizam os documentos oficiais, a literatura que trata da pesquisa como uma das ferramentas básicas para a produção de ensino-aprendizagem.

Enfim, compreende-se que essas instituições, mesmo que assumam oficialmente a importância do desenvolvimento do pensamento científico, da capacidade de formar um aluno com maturidade intelectual para elaborar trabalhos acadêmicos e científicos, de um modo geral, não avançam na direção que deveria e essa condição pode ser refletida na precária (in) formação dos alunos quando iniciam o curso superior (graduação, tecnólogo e/ou licenciatura), inclusive, na própria pós-graduação (*lato sensu* e *Strictu sensu*) quando essa deficiência é também destacada como informa Ludkë (1995, 2001).

No entanto, percebe-se que nesse sentido, a escola e a universidade, de um modo geral, não vêm suprindo essa necessidade formativa. Nesse aspecto, percebe-se que pelo menos, a partir do ensino médio, essa habilidade possa ser desenvolvida, sobretudo, no ensino médio técnico, profissional e tecnológico, que em seu projeto político-pedagógico – PPP a tríade ensino-pesquisa-extensão é reportada como um dos princípios formativos. É mister ressaltar que tal habilidade não deveria ser um princípio formativo apenas nessa

modalidade de ensino, mas sim, no ensino médio em geral. (PPP – IFRN, 2012).

É também salutar destacar que algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas nesse contexto, o qual merece atenção o programa Ensino Médio Inovador – EMI que está sendo implantado, paulatinamente e com uma velocidade considerável em termos de extensão numérica de escolas envolvidas em todo o país. (PROEMI 2012).

Tão importante quanto tornar evidente as lacunas relativas à (de) formação no tocante à pesquisa é sublinhar as condições de produção de pesquisa postas aos docentes-pesquisadores em seu cotidiano de trabalho. É interessante refletir que essa deficiência não deverá ser responsabilizada apenas aos docentes, quando, na verdade, as realidades escolares e o sistema educacional, por exemplo, não colaboram de forma positiva para a criação de espaços formativos e de desenvolvimento dessa habilidade tanto nos professores quanto nos alunos em pesquisa. Em relação a essa situação Ramalho (2006) enfoca que alguns dos principais obstáculos, justamente, referem-se:

A desvalorização dos pesquisadores em educação, submetidos a condições de trabalho e de carreira inadequadas, desestimula a atração e a permanência de quadros de elevado potencial intelectual e acadêmico, configurando perda da centralidade e da relevância da educação como política pública. Lembrando Mariano Fernandez Enguita: desafortunadamente, hoje, o oráculo da pedagogia é a economia, e não a educação.

A educação em consonância com a formação pautada no aluno e no professor-pesquisador ou com habilidades básicas para elaborar trabalhos acadêmicos e científicos torna-se um dos grandes desafios para as políticas educacionais, para as agências e professores/formadores que preparam, de certa forma, os professores ou futuros professores, e, principalmente, as diretrizes das políticas de Pós-graduação no país que precisam atentar para a formação de um profissional que compreenda e conheça como produzir trabalhos científicos com profunda maturidade intelectual. De acordo com Imbernón (2006, p.63) “no desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências”.

É, justamente, nessa perspectiva que a escola e a universidade em todos os níveis de ensino deverão estar atentas para dar condições aos seus profissionais e alunos, o desenvolvimento do conhecimento científico e que esses consigam produzir trabalhos acadêmicos e científicos de acordo com sua complexidade, rigor metodológico e qualidade.

Portanto, é importante que o professor reconheça a prática da pesquisa como algo inerente a sua rotina e Demo (1997) vai além, nesse sentido,

quando define a pesquisa para o docente como condição crucial de seu exercício profissional, isto é, algo que deve ser estabelecido como condição básica não apenas na dimensão da cientificidade, mas também na dimensão de que esse professor é um sujeito que produz saber concreto e elemento de pesquisa fundamentando-se, principalmente, nas suas realidades educacionais.

Considerações finais

A partir das reflexões desencadeadas nesse artigo percebe-se que precisamos qualificar o trabalho científico produzidos no universo das escolas e das universidades, visto que, além da pesquisa se constituir em uma das premissas básicas na formação do estudante e do professor, essa não vem sendo desenvolvida, muitas vezes, com o rigor necessário de cientificidade bem como as questões de estudos são estudadas de forma muito ampla ou muito reduzida nesses contextos.

As deficiências oriundas dessa (de) formação implicam, geralmente, equívocos conceituais e estruturais relacionadas as etapas da elaboração de uma pesquisa, os métodos mais adequados para objetivos e contextos de pesquisa diversos, pressupostos teóricos pouco aprofundados, enfim, são muitas as lacunas resultantes de um processo pouco, ou em alguns casos não vivenciado em termos de produção do trabalho científico nos espaços escolares e universitários.

O universo da pesquisa científica na atualidade tem-se modificado gerando espaços e concepções à diversidade de métodos, de instrumentos de coleta e análises de dados, ou seja, discute-se, por exemplo, sobre a triangulação de dados por meio de vários métodos no intuito de compreender a complexidade que se trata a pesquisa educacional. Pode-se exemplificar, nesse caso, a mudança substancial de alguns termos da pesquisa sob a vertente tradicional, a saber: validade compreendida também como plausibilidade; fidedignidade compreendida também como credibilidade e generalização compreendida também como transferência.

Por fim, esse trabalho é resultado de uma densa revisão bibliográfica e documental que permitiu aprofundar, mesmo que de forma limitada a respeito da pesquisa educacional e de sua importância na atuação docente e na formação do aluno enquanto sujeito histórico, concreto e crítico. Com isso, espera-se que o mesmo sirva de referência para o questionamento e a motivação no sentido de suscitar mais questionamentos e a busca por compreender a complexidade de tal temática, além de repensá-la como um dos princípios educativos de um cidadão mais crítico e criativo que parte de problemas em busca de possíveis soluções ou minimizá-los a partir do conhecimento científico e sistematizado.

Referências

- Anderson, G.; Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Research*, 28(5), pp. 12-40.
- Andrè, M. E. D. A. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, pp. 51-64.
- (2000). A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil: 1990/98. In: Candau, V. M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa (Endipe)*. Rio de Janeiro: DP&A.
- (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos Cedes*, 43, pp. 46-57.
- (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Dadds, M. (1995). *Passionate inquiry and school development*. London: Falmer Press.
- Demo, P. (1997). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Editores associados.
- Gatti, B. A. (2000). Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Lincoln, Y.; Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newburg Park: Sage.
- Ludke, M. (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Ludkë, M. (1988). Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 64, pp. 61-3.
- Miranda, M. G. (2000). Ensino e pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. Trabalho apresentado na IX Semana da Faculdade de Educação da UFGO.
- Ramalho, B. L. (2006). 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(3).
- Santos, B. S. (1998). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2), pp. 46-71.
- Zabalba, H. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: ASA.
- Zeichner, K. (1998). Noffle, Practitioner research. In: Richardson, V., *Handbook of research on teaching*. American Educational Research Association.