

O ENSINO DA PESQUISA PARA A DIVERSIDADE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO*

Andrew Brown**

Resumo

A preocupação expressa pelo governo e outras agências financiadoras e consumidores de pesquisas a respeito da qualidade e relevância da pesquisa na área da educação afeta não somente o tipo de pesquisa que está sendo desenvolvida como também o modo como os pesquisadores são formados. O imperativo econômico do “gasto racional de recursos financeiros” da pesquisa e pelos pesquisadores levou, por exemplo, a formação de alunos de pesquisa ser vista cada vez mais em termos de treinamento numa ampla quantidade de habilidades genéricas que podem ser aplicadas na investigação de uma vasta quantidade de formas de pesquisa numa grande variedade de contextos. Enquanto a amplitude na educação de pesquisadores tem claras vantagens tanto para a carreira dos pesquisadores individuais quanto para a comunidade de pesquisadores em geral, existe alguma tensão entre essa abordagem e a visão mais estabelecida de um grau de pesquisa como uma indução que avança para dentro de um domínio estreito de conhecimento e a produção de uma identidade acadêmica altamente especializada. Existem desenvolvimentos adicionais que desgastam essa noção de especialização, como por exemplo o crescimento do método misto de pesquisa, o qual tem o potencial de desafiar a polarização da pesquisa qualitativa e quantitativa e altera os lugares e os agentes da pesquisa educacional expressada pelo crescimento de doutorados profissionalizantes, os quais poderiam desafiar ainda mais a universidade como sendo uma instituição dominante na produção de conhecimento educacional. Este artigo explora o que esses desenvolvimentos significam para o ensino da pesquisa e mostra como trabalhar em colaboração para desenvolver tanto pesquisadores profissionais como profissionais que fazem pesquisas e conciliar a aquisição de habilidades com a sua introdução em domínios especializados de conhecimento. Isso envolve a exploração tanto de uma estrutura abrangente para se pensar nos processos de fazer pesquisas como nos exemplos práticos específicos. Subjacente à abordagem tomada existe um compromisso geral com o ensino da pesquisa, ao invés do treinamento e o ensino de métodos e o desejo de assegurar dinamismo e diversificação em pesquisa educacional, em termos de abordagem, foco substancial e orientação teórica e de lugares, práticas e agentes de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Pesquisa. Métodos. Ensino superior

Abstract

Concern expressed by government and other funding agencies and consumers of research, about the quality and relevance of research in the field of education affects not only the kind of research is conducted but also the way in which we educate researchers. The economic imperative for ‘value for money’ from research and researchers has, for instance, led to the education of research students to be seen increasingly in terms of training in a range of generic skills that can be applied to the investigation of a range of forms of research problem in a variety of contexts. Whilst breadth in the education of researchers has clear advantages, both for the careers of individual researchers and the wider research community, there is some tension between this approach and the more established view of a research degree as an induction into a narrow domain of knowledge and the production of a highly specialised academic identity. There are further developments that erode this notion of specialisation, for instance the growth of mixed method research, which has the potential to challenge the polarisation of qualitative and quantitative research, and shifts in the sites and agents of educational research signified by the growth of professional doctorates, which could further challenge the university as a dominant institution in the production of educational knowledge. In this paper I will explore what these developments mean for the teaching of research and consider how we can work collaboratively to develop both professional researchers and researching professionals, and reconcile the acquisition of skills with induction into specialised knowledge domains. This will involve exploration of both an overarching framework for thinking about the processes of doing research and specific examples of practice. Underlying the approach taken is a general commitment to research education, rather than to training and the teaching of methods, and the desire to ensure dynamism and diversity in educational research, in terms of approach, substantive focus and theoretical orientation, and of sites, practices and agents of knowledge production.

Key words: Research. Methods. Higher education

* Tradução de Verônica Van Wilpe. Revisão técnica e notas: Prof. Dr. Jefferson Mainardes – PPGE/UEPG. A versão original em inglês está disponível em <http://www.uepg.br/praxiseducativa>.

** Professor do Institute of Education, University of London (Faculty of Culture and Pedagogy – Dept. of Learning, Curriculum & Communication). Diretor da Doctoral School – Institute of Education – University of London. E-mail: a.brown@ioe.ac.uk.

Introdução

No âmago desse artigo estão inúmeras preocupações muito práticas relacionadas ao meu trabalho profissional como pesquisador na área da educação, como autor e como professor de pesquisa. Tratarei de uma série de questões atuais do ensino da pesquisa, mas não somente para o propósito de debate e discussão. Basicamente, serei bem claro sobre o que esses desenvolvimentos significam quanto à maneira pela qual pesquisadores e professores de programas de Pós-Graduação, introduzem, na atividade de pesquisa, profissionais da educação (ou de áreas correlatas) que já atuam ou que pretendem atuar.

Desde o início ficará claro que estou propositadamente evitando os termos 'treinamento para a pesquisa' e 'ensino de métodos para pesquisa'. Ambos os termos, eu creio, limitam o enfoque e reduzem o status da atividade de ensinar pessoas como se faz uma pesquisa e do apoio dado a elas quanto ao desenvolvimento do seu próprio trabalho. Ao invés disso, estou usando o termo 'pesquisa em educação' para demonstrar que estamos lidando mais do que apenas a transmissão e aquisição de um conjunto de habilidades, mas com questões que transcendem nosso próprio campo de trabalho e que são do interesse daqueles que trabalham com o ensino de pesquisa em outras disciplinas ou áreas. Nesse ponto, enquanto educadores, temos uma contribuição ímpar a fazer, pois estamos engajados tanto na educação de pesquisadores em nossa própria área como na pesquisa dos processos da educação e, assim, podemos fornecer uma compreensão mais clara dos processos pelos quais as pessoas aprendem a fazer pesquisa.

Também deverá ficar claro que não estou restringindo essa discussão ao ensino de pesquisa a pessoas que pretendem se tornar pesquisadores acadêmicos e profissionais no campo da educação. Estou particularmente preocupado em ressaltar como profissionais da área da educação, cujo engajamento na e com pesquisa possa ser predominantemente nos interesses de desenvolvimento profissional, aprendem a fazer pesquisa. No que diz respeito a isso, é importante reconhecer que o local para a produção de conhecimento afastou-se das universidades e que, nas economias orientadas pela informação há uma diversificação de lugares e agentes de produção do conhecimento (ver GIBBONS *et al.*, 1994; SCOTT *et al.*, 2004). O *status* da universidade como um lugar dominante para a produção de conhecimento e na regulamentação do que constitui a prática aceitável para a produção de conhecimento em um determinado campo é questionável. Cada vez mais, temos de pensar longa e exaustivamente sobre o relacionamento entre o que fazemos na Educação Superior e as práticas educacionais dentro dos contextos que exploramos em nossas pesquisas e influenciamos através do nosso

ensino. Qual exatamente é nossa especialidade e como isso está relacionado ao desenvolvimento futuro da pesquisa e prática?

Na primeira parte deste trabalho exploraremos um conjunto de questões atuais da formação de pesquisadores e considerarei suas implicações para a prática. Posteriormente, analisaremos como estamos encarando essas questões no desenvolvimento do ensino de pesquisa, em termos conceituais e práticos.

A paisagem mutante no ensino da pesquisa

Quando ensinamos alunos de Pós-Graduação a fazer pesquisa na área da educação e áreas correlatas, obviamente não estamos trabalhando no vácuo. Uma variedade de fatores, tanto internos quanto externos à universidade afetam o que fazemos e como o fazemos. Existem, por exemplo, de um modo geral, fatores econômicos atuando para moldar a paisagem na qual nós e nossos alunos atuamos. Isto se torna evidente através de uma preocupação internacional a respeito da qualidade da pesquisa na educação. No Reino Unido apareceram inúmeros comentários críticos sobre a pesquisa na educação, de diferentes fontes, os quais questionavam a utilidade e a qualidade de pesquisas recentes, questionando o valor do investimento de recursos em pesquisa (ver, por exemplo, HARGRAVES, 1996; TOOLEY; DARBY, 1998; WOODHEAD, 1998; BLUNKET, 2000). Uma das consequências desse questionamento é a tendência de definir o que constitui a qualidade na pesquisa sob a perspectiva dos usuários de pesquisa, tanto em termos de resultados (que tipo de conhecimento é útil) e de processos (que tipo de pesquisa pode ser encarada como sendo confiável). Obviamente, isso tem uma influência direta tanto sobre o conteúdo dos cursos de formação para a pesquisa como sobre os padrões de 'pesquisa de qualidade' que são apresentados aos alunos. Se pensarmos sobre a educação de pesquisadores como sendo a inserção numa comunidade de profissionais, esses tipos de preocupações e respostas afetam tanto aquilo em que as pessoas estão sendo inseridas quanto a maneira como isso acontece. A prática da pesquisa em educação é transformada (para refletir critérios mutantes) como o é também o posicionamento da pesquisa em relação à prática em educação (para refletir níveis mutantes de confiança na utilidade da pesquisa).

Seria um erro encarar isso por uma perspectiva excessivamente determinista: nós estamos considerando as influências aqui, embora elas sejam poderosas. O próprio processo de formação de pesquisadores, por meio de cursos de doutorado e outros programas de Pós-Graduação é, obviamente, uma forma de investimento. Preocupações econômicas são cada vez mais evidentes na

prescrição do que é, exatamente, que os alunos ganham por estudar, digamos, para obter um diploma de mestrado ou doutorado. No Reino Unido, o Conselho de Pesquisa Econômico e Social,¹ a agência do governo responsável por financiar tanto a pesquisa nas ciências sociais, doutorado e cursos de Pós-Graduação voltados à formação de pesquisadores, identificou um conjunto de habilidades genéricas que alguém com doutorado em ciências sociais deveria ter. As habilidades genéricas listadas em suas diretrizes de treinamento em pesquisa (ESRC, 2005) apresentam uma forte orientação profissional e incluem habilidades linguísticas, de ensino, bibliográficas e de computação, bem como familiaridade com questões legais, éticas e de propriedade intelectual. Elas destacam, além disso, uma série de habilidades de desenvolvimento pessoal e relacionadas ao emprego, tais como as habilidades de comunicação, gerenciamento e trabalho de equipe. As habilidades genéricas para a pesquisa envolvem o *design*, a conduta e disseminação da pesquisa e incluem itens específicos sobre o *design* da pesquisa e a coleta e análise de dados. Além de terem esse conjunto de habilidades genéricas, os pesquisadores também precisam possuir uma amplitude de conhecimentos para entender um amplo espectro de abordagens de pesquisa. Dentro dos limites de um programa de doutorado ou Pós-Graduação, essa demanda por abertura, embora seja claramente benéfica em termos do entendimento da área na qual se está trabalhando, criará impacto sobre o que é possível em termos de profundidade e sobre o que é possível de se conseguir em termos de pesquisa. Isso é intensificado por pressões cada vez maiores, motivadas pelo desejo do “uso racional de recursos financeiros” e subscritas por fórmulas de investimento nas universidades, para os alunos completarem num esquema de tempo rigidamente definido (no Reino Unido espera-se que alunos de doutorado de tempo integral completem-no em 3 a 4 anos e alunos de tempo parcial, em 5 a 7 anos). Esse aspecto da ‘economia da pesquisa’, como foi observado por Bernstein (1996), tem impacto direto sobre o tipo de pesquisa que o aluno terá a possibilidade de desempenhar. O tempo necessário para o tipo de engajamento extenso e detalhado necessário para a análise rigorosa de dados qualitativos, argumenta Bernstein (1996), provavelmente irá impedir alunos e orientadores de embarcar nesse tipo de pesquisa. Também se deve acrescentar que a incerteza dos resultados de uma pesquisa assim e, portanto, com o risco de completá-la além do prazo e com isso receber uma penalidade financeira, é um desencorajamento adicional. Essas preocupações de ordem econômica, embora compreensíveis, claramente obrigam o ensino de pesquisa a exigir tanto habilidades genéricas como abertura no entendimento, por um

lado, enquanto limita o que é possível de o aluno fazer em relação à sua própria pesquisa, num ambiente fortemente regulamentado e adverso, no qual o ensino da pesquisa em Pós-Graduação é visto como sendo predominantemente sobre a produção de gerações subseqüentes de pesquisadores (uma suposição que irei questionar posteriormente neste artigo).

Preocupações sobre a governança da pesquisa reforçam esses efeitos. Isso é particularmente evidente pela necessidade de instituições seriamente assegurarem a prática ética da pesquisa pelo corpo docente e pelos alunos. Embora claramente importantes para todos os pesquisadores que trabalham com pessoas, debates em relação à prática ética na pesquisa na área da educação tenderam a oferecer imagens bastante limitadas quanto o que constitui a pesquisa e as diretrizes reguladoras produzidas nos afastam de determinadas formas de pesquisa que são vistas como sendo potencialmente arriscadas. A pesquisa, por exemplo, dentro de comunidades baseadas na internet podem não se prestar à adoção de práticas aceitas na pesquisa presencial, como o recebimento do consentimento formal dos participantes. A questão aqui não é se existe ou não a necessidade de processos claros e transparentes para assegurar a prática ética, mas até que ponto os processos desenvolvidos atuam para limitar a prática da pesquisa e assim reduzir o potencial para inovação e coibir a diversidade. Para os alunos de Pós-Graduação, os riscos associados à pesquisa inovadora em novos contextos podem mostrar-se grandes demais. Isso levanta a questão de onde é gerado o dinamismo na área e de como é mantido.

Esses imperativos econômicos e éticos interagem com fatores relacionados à disciplina ou campo no qual se situa a pesquisa e para o qual o aluno está sendo induzido. Embora dominados no passado pelas assim chamadas disciplinas fundamentais (Sociologia, Psicologia, Filosofia e História), poucos alunos atualmente chegam até a pesquisa em educação com um forte embasamento nessas áreas. O avanço até um programa de doutorado é bem menos severamente regulamentado quanto a experiências anteriores em certas disciplinas e conhecimento especializado do que já o foi, dando-se atualmente maior ênfase ao nível de qualificação atingida e às habilidades e disposições que isso traz consigo (em alinhamento com o discurso de habilidades genéricas e indicadores de nível). A área da educação é certamente diversificada e fragmentada em termos de suposições subjacentes, abordagens a pesquisas e enfoque substancial e isto, como Hammersley (2005) destacou, cria problemas para o ensino: como passamos ao aluno uma compreensão dessas diferentes maneiras de fazer uma pesquisa. Uma abordagem associada a uma forma de métodos mistos de fazer pesquisa defendida por Tashakkori; Teddlie (2003) é a de

¹ ESRC – Economic and Social Research Council.

enfocar predominantemente a questão da pesquisa e adotando uma perspectiva pragmática, selecionar métodos de pesquisa na base de 'fazer jus a um propósito'. Essa auto-denominada 'ditadura da questão de pesquisa' (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2003, p. 65) traz consigo a imposição de uma posição de filosofia pragmática, relegando os métodos de pesquisa a um empreendimento técnico (e, portanto, não metodológico). Um posicionamento contrastante é defendido por Furlong (2003) que aceita que há abordagens diversificadas e aparentemente irreconciliáveis no que diz respeito à pesquisa na educação (ele contrasta abordagens 'relativistas' e 'realistas' e, a grosso modo as associa, respectivamente, a orientações humanistas e de científicas/engenharia) mas pede o diálogo e o entendimento mútuo. Ambas as posições são problemáticas (ver BROWN, no prelo, para discussão)

As diretrizes produzidas para o treinamento em pesquisa e grande parte da discussão sobre as habilidades e entendimentos necessários para os alunos de pesquisa em Pós-Graduação na área da educação presume que a intenção desses alunos seja tornar-se pesquisadores profissionais ou acadêmicos. É questionável se, na área da educação, a qual tem uma profunda relação com a prática e com os profissionais que nela atuam, isso alguma vez tenha sido o caso para a maioria dos alunos na pesquisa, muitos dos quais são profissionais já atuantes na educação que querem aprofundar seus conhecimentos e desenvolver sua prática através de pesquisa. Isso se tornou até mais evidente com o desenvolvimento e crescimento de doutorados profissionalizantes, como o EdD². Esses programas são desenvolvidos para profissionais da educação no meio da carreira ou profissionais seniores os quais desejam realizar pesquisas, geralmente em seus próprios locais de trabalho que são rigorosa e profissionalmente relevantes e que, tanto através do processo de fazer a pesquisa quanto do resultado da pesquisa, trazem uma contribuição direta para seu conhecimento prático e profissional. O desenvolvimento desses programas consolida a crescente diversificação dos agentes da produção de conhecimento, direciona-se para o local de trabalho, distancia a universidade como local para essa pesquisa e consolida a mudança de lugares para a produção de conhecimento. Há um aumento no número de doutorados profissionalizantes em diferentes áreas de prática profissional e, como foi demonstrado por Scott *et*

al. (2004), através do estudo das áreas da educação, negócios e engenharia, a forma tomada por esses programas de doutorado profissional e a maneira pela qual o relacionamento entre a educação superior e a prática profissional é realizada varia de área para área. A relação entre a pesquisa na educação e a prática educacional e a natureza do relacionamento entre a universidade e os lugares e agentes da prática profissional difere daquela da pesquisa e prática de negócios e da pesquisa e prática de engenharia. Isso está relacionado tanto à natureza da área quanto à natureza e as relações entre o discurso da área e aquela sobre a qual são feitas afirmações. Não querendo exagerar, o que é ímpar na área da educação quanto ao ensino de pesquisadores em educação é que ela produz definições de princípios gerais a respeito dos processos e práticas da educação. Como pesquisadores em educação e como educadores nos encontramos numa posição privilegiada para realizar, com respeito à prática e ao desenvolvimento de ambos os conhecimentos, o acadêmico e o profissional, o *capital pedagógico* da universidade.

Não são somente o 'quê' e o 'quem' no ensino da pesquisa que estão em um processo de transformação mas também o 'como' e 'onde'. Ao fazer a avaliação de instituições quanto a serem adequadas como meios para o treinamento de pesquisa no Reino Unido, o ESRC coloca grande ênfase na qualidade da '*cultura na pesquisa*'. Isso está relacionado ao volume e à qualidade de pesquisas, às vantagens oferecidas no apoio aos alunos de pesquisa e de Pós-Graduação em pesquisa e à existência de uma massa crítica de pesquisadores e alunos de pesquisa. A importância crescente da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na constituição de comunidades e o uso da TIC por pesquisadores na sua prática cotidiana levanta questões sobre a priorização da localização física na identificação de um associado ou participante numa comunidade de pesquisa. A utilização de conferências *online* sincronizadas ou não pelos pesquisadores que trabalham nos mesmos campos possibilita a formação e manutenção de comunidades de pesquisa fisicamente remotas, as quais têm a capacidade de partilhar idéias e recursos e trabalhar à distância. Além da participação em comunidades de pesquisas virtuais, os pesquisadores cada vez mais se utilizam de recursos *online* e outros recursos eletrônicos que não estão ligados a um local específico ou instituição física. Assim, nos encontramos na posição na qual agora deveríamos perguntar: 'Qual é o valor adicionado pela proximidade física?' ao invés de nos atermos ao que se perde devido ao distanciamento físico. Tanto quanto prover possibilidades para a construção de comunidades de pesquisa a distância, essas tecnologias também podem enriquecer as já existentes comunidades fisicamente localizadas. Elas

² EdD: é um curso de Doutorado em Educação destinado a profissionais experientes na área de educação ou áreas correlatas que desejam ampliar sua compreensão profissional e desenvolver habilidades de pesquisa, avaliação e alto nível de reflexão sobre a prática. No Instituto de Educação da Universidade de Londres, os doutorandos elaboram um 'Estudo Focalizado na Instituição' (Institution-focused study – IFS) e uma tese (máximo de 45.000 palavras). O PhD (Doctor of Philosophy) destina-se à formação de pesquisadores, cujos candidatos elaboram e defendem uma tese (máximo de 80.000 palavras).

também trazem potencial *pedagógico* para o ensino da pesquisa. Maior flexibilidade e controle podem ser dados a alunos de pesquisa na aquisição de habilidades e no compartilhar de conhecimentos, por exemplo. A colaboração entre instituições e indivíduos na elaboração de pesquisas baseadas no local de trabalho pode ser facilitada pela formação de comunidades virtuais e através de recursos de pesquisa *online*. As tecnologias acentuam a necessidade (tanto quanto as mudanças nos *lugares* e agentes da produção de conhecimento, de particular importância nas 'economias baseadas no conhecimento') de clareza no que se refere àquilo que as universidades têm a oferecer aos praticantes (e vice-versa) na produção de conhecimento, tanto de relevância profissional quanto acadêmica. Discursos acadêmicos continuam a oferecer uma perspectiva alternativa sobre a prática; o desenvolvimento de doutorados profissionalizantes mostra que esse suplemento para a subjetividade profissional continua a ser de valor para profissionais em atuação, embora também indique que uma pronunciada divisão entre produtores e consumidores de conhecimento seja quase insustentável. O uso da TIC continua a criar novas possibilidades na configuração desse relacionamento, bem como a fornecer acesso mais amplo a recursos para fazer pesquisas e à disseminação da pesquisa e da prática através de redes virtuais internacionais.

Resposta aos desafios e oportunidades

As oportunidades e desafios discutidos brevemente acima sinalizam a crescente complexidade no empreendimento de se formar pesquisadores no campo da educação e, através de tentativas para contornar os riscos que isso traz para o *status* público e entendimento da pesquisa, a demanda econômica por um retorno financeiro da mesma e a perceptível ameaça à posição da universidade no que diz respeito à prática educacional, movimenta-se para regulamentar e refrear a pesquisa. A tarefa de montar um programa para o preparo de pesquisadores que satisfaça a demanda por abertura, rigor, relevância e transferibilidade é, por si mesma, extremamente desafiadora e corre o risco de tornar-se incoerente. Por um lado, a apresentação sucessiva de habilidades não-contextualizadas e perspectivas não-relacionadas é pedagogicamente estéril e potencialmente alienante e direciona a um currículo sobrecarregado; por outro lado, a oportunidade de desenvolver uma abordagem específica através de um projeto pessoal falha quanto à necessidade de preencher a necessidade de diversidade e o entendimento mútuo de abordagens. Para enfrentar esses desafios, um programa para o ensino da pesquisa deve ser capaz de incluir um meio de envolver-se com propósitos e críticas para essas variadas perspectivas e abordagens e incluir uma

ampla variedade de pesquisas que exemplifiquem essas abordagens.

Em nossas aulas e em nossa própria pesquisa, juntamente com Paul Dowling, apresentamos a pesquisa como um 'modelo de questionamento para a educação' (BROWN; DOWLING, 1998). Ao fazê-lo, tentamos desenvolver uma estrutura para a leitura de pesquisas a qual, por sua vez, torna-se um modelo para o questionamento e, portanto, o desenvolvimento da própria pesquisa. Assim, isso se direciona tanto ao envolvimento com a pesquisa (leitura) como aos processos de planejar, conduzir e disseminar pesquisa (fazer). A estrutura tem por objetivo apresentar uma maneira de entender os processos de pesquisa social e educacional sem exigir sedimentação epistemológica. Ele atua para provocar a avaliação crítica tanto de nosso próprio trabalho quanto do trabalho dos outros.

Fazemos uma distinção inicial entre o domínio teórico de um lado e do domínio empírico de outro (ver BROWN; DOWLING, 1998, p. 144). Essa é uma separação arbitrária, não essencial, que se justifica pela sua produtividade em conceitualizar o processo de pesquisa e o desenvolvimento de um comentário crítico construtivo sobre a pesquisa. A pesquisa é vista como um diálogo entre esses dois domínios. Do lado teórico, o problema da pesquisa é acentuado através de um processo de especialização. Uma questão ou problema de pesquisa pode ser posicionado produtivamente em relação a uma área teórica mais ampla e, dentro da mesma, a um subconjunto da pesquisa e outros escritos (a sua problemática) que tenha uma relevância especial para o problema. A especificação de um problema pode ser vista como se passando em um diálogo com o domínio empírico. O problema está relacionado a uma área empírica em particular (por exemplo, pode referir-se especificamente ao Ensino Fundamental e, dentro do mesmo, ao ensino de crianças com necessidades especiais) e dentro disso, decisões precisam ser tomadas no que diz respeito à amostra (a seleção de um lugar em particular ou lugares para fazer a pesquisa, a seleção de instâncias ou casos dentro desses e assim por diante) e métodos para a coleta e análise de dados. As decisões tomadas aqui também podem ser influenciadas por questões éticas ou pragmáticas (como por exemplo, relacionadas ao acesso a dados). Para que a coerência fique estabelecida, essas decisões precisam ser tomadas e justificadas no diálogo com o domínio teórico. Essa estrutura oferece um modo de questionar a pesquisa de uma maneira que é diferente tanto na abordagem quanto no foco substancial. Isso também fornece um guia para a realização da pesquisa. No que diz respeito a isso, não se sugere que toda pesquisa se realize através de uma mudança seqüencial da área teórica para o problema e da área empírica para as descobertas. Frequentemente, por exemplo, pesquisadores profissionais têm um problema que

está pré-estabelecido para eles e estão procurando posicioná-lo, refiná-lo e operacionalizá-lo. Por outro lado, pesquisadores profissionais muitas vezes têm um cenário definido de pesquisa (frequentemente seu próprio local de trabalho) e um questionamento inicial para uma pesquisa (talvez relacionado a algum aspecto de sua própria prática profissional) que eles estão procurando relacionar, refinar e operacionalizar. O que é de importância fundamental em todos os casos é estabelecer-se o diálogo entre o aspecto teórico e o empírico.

Este não é o lugar para se elaborar essa abordagem (ver BROWN; DOWLING, 1998, para a discussão detalhada). O objetivo aqui é explorar a maneira pela qual esse modo de pensar a respeito de pesquisa pode ser usado para encarar os desafios identificados na primeira parte deste artigo. O ponto alto dessa abordagem é que leva a motivar a transparência na elaboração, na conduta e na apresentação da pesquisa. Ela também opera de maneira tal que não impõe uma posição epistemológica ou uma abordagem metodológica em especial e, dessa forma, não fica limitada em sua aplicação a determinadas formas de pesquisa. Seja qual for a abordagem que esteja sendo adotada, o pesquisador deve deixar clara a relação entre o teórico e o empírico e demonstrar ao leitor como a especialização do teórico e a localização do empírico foram alcançados. Isso envolve a justificativa e a elaboração de decisões que foram tomadas e vincula a exploração das consequências dessas decisões.

No processo do ensino da pesquisa, esse modelo de questionamento pode atuar como uma linguagem analítica inicial que pode ser aplicada na leitura crítica e na discussão dos estudos em pesquisa publicados. Em nosso próprio ensino, nos cursos de Pós-Graduação em Educação (voltados para a formação de pesquisadores), levamos ao conhecimento dos alunos no início do programa o questionamento de pesquisas já publicadas utilizando o nosso modelo. Quando possível, selecionamos uma pesquisa que combine com os interesses substanciais do grupo com o qual estamos trabalhando. Por exemplo, em nosso módulo de Mestrado sobre pesquisa e a elaboração de tecnologias da informação e da comunicação em educação utilizamos artigos de pesquisa que tratam especificamente do uso de TIC num amplo espectro de cenários de educação formais e informais. Para cada sessão, os alunos lêem e fazem anotações sobre um ou mais artigos de pesquisa e então, como parte da sessão, trabalham em conjunto para elaborar um comentário crítico sobre os artigos. Durante o transcorrer do módulo enfocamos diferentes aspectos do processo de pesquisa, selecionando leituras teóricas, metodológicas e sobre métodos relacionados a tais aspectos. Através desse processo, os alunos começam a desenvolver e emitir uma linguagem analítica a qual eles podem utilizar para destrinchar e questionar estudos de

pesquisas e assim atingir um entendimento maior sobre os processos de fazer pesquisas e fazer uma avaliação de diferentes abordagens para a pesquisa. Paralelamente a isso, os alunos trabalham em conjunto na coleta de dados em pequena escala e em atividades de análise, e desenvolvem e refinam idéias para a sua própria pesquisa. Isso desenvolve um diálogo produtivo entre a leitura e a elaboração da pesquisa.

Esse tipo de abordagem possibilita que os alunos tenham acesso a um envolvimento ativo com um diversificado e amplo espectro de formas de pesquisar. Isso evita a curricularização do ensino da pesquisa o que leva inevitavelmente a uma sobrecarga de conteúdo na tentativa de “ensinar” explicitamente uma ampla variedade de abordagens. A integração de atividades de coleta e análise fornece experiência de pesquisa compartilhada e um contexto para um envolvimento significativo com a prática da pesquisa. O desenvolvimento contínuo e a discussão da pesquisa individual de cada aluno fornece o *locus* para o desenvolvimento de uma linguagem analítica, bem como o refinamento de projetos individuais através da reflexão individual e da discussão coletiva. Habilidades genéricas podem ser adquiridas por meio da participação nas atividades associadas ao programa e também o *input* especializado que pode ser integrado, de modo significativo, ao programa ou conectado ao mesmo. Por exemplo, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa da literatura pode ser transformado numa parte integrante do programa, com *input* especializado em estratégias de pesquisa e o uso de recursos *online* podem ficar à disposição dos alunos para dar apoio a isso. Desse modo, podemos evitar as habilidades de ensino não contextualizadas, o que traz consigo o problema do adiamento da aplicação significativa de habilidades.

A abordagem defendida aqui também requer que sejamos claros quanto a como nós, do ensino superior, contribuimos para o empreendimento de facilitar pesquisas numa variedade de contextos. O que estamos fazendo claramente envolve uma transformação das perspectivas dos participantes, mas isso não impõe a subjugação do conhecimento profissional ao conhecimento acadêmico. Ao contrário, o envolvimento dos profissionais com discurso acadêmico complementa a sua subjetividade, da mesma forma que o discurso com envolvimento profissional suplementa o nosso. Na medida em que lugares em potencial e agentes para a produção de conhecimento se multiplicam, a clareza com respeito à nossa própria especialidade torna-se cada vez mais importante. Em que tipo de práticas somos peritos e até que ponto estamos fornecendo acesso aos princípios em nosso discurso aos participantes?

A utilização de ambientes de aprendizagem virtuais e conferencia sincronizada e não-

sincronizada e outros recursos com base na internet criam novas possibilidades pedagógicas. No projeto de Liderança Internacional em Tecnologia na Educação³ (ILET) exploramos, na prática, a possibilidade de desenvolver comunidades de alunos de Pós-graduação em pesquisa, (BROWN; DAVIS, 2004). Baseados nessa experiência, atividades e recursos em desenvolvimento para Mestrado em Pesquisa (*online*)⁴, a ser iniciado em 2007 no Instituto de Educação da Universidade de Londres, ficarão integrados aos cursos presenciais e o ensino integra-se ao aprendizado e à pesquisa situados no local de trabalho. O potencial para alunos internacionais trabalharem *online* e a distância para contribuir como um repositório de recurso para a pesquisa coletiva e para desenvolver e partilhar suas próprias bases de conhecimento individual torna-se um recurso para alunos que trabalham juntos, em Londres.

Nesse e em outros aspectos, a distinção entre o ensino de pesquisa presencial e o virtual torna-se confusa. Em um levantamento realizado como parte de um programa de MRes *online* verificou-se que o modo predominante de comunicação entre os orientadores e seus orientandos foi o *e-mail*, independentemente de serem alunos em tempo integral ou parcial, tendo Londres como base ou trabalhando a distância (BROWN; EARLE, 2004). Cada vez mais, o material de leitura para os cursos presenciais é distribuído e acessado eletronicamente e a interação presencial é suplementada pelo conferência *online* (e vice-versa).

Conclusão

Neste artigo, procurei destacar algumas mudanças na prática da pesquisa e no ensino de pesquisa que estão atuando para redefinir e desafiar tanto o que fazemos como professores de pesquisa quanto como o fazemos. Ao apresentar uma possível abordagem, procurei resistir a apresentar o ensino de pesquisa como um desempenho técnico que envolve a transmissão e a aquisição de um amplo espectro de habilidades diversificadas a serem desdobradas de forma pragmática. A abordagem apresentada valoriza a diversificação na pesquisa aos níveis da teoria, da metodologia, modelo e método e, ao mesmo tempo, capacita os alunos a desenvolverem uma linguagem altamente analítica para o questionamento crítico da pesquisa que estão desenvolvendo e das pesquisas conduzidas por outros. Essa abordagem também resiste à prescrição de uma perspectiva teórica em especial, uma posição epistemológica ou uma abordagem metodológica. A ênfase dada ao envolvimento ativo com a pesquisa e com outros pesquisadores (no desenvolvimento de comunidades de pesquisa e no diálogo) enquadra-se bem nas oportunidades

oferecidas aos professores da área de pesquisa com o uso da TIC, que eu ilustrei brevemente acima.

Quero levar o argumento aqui apresentado um passo adiante. O foco do artigo foi sobre os processos de pesquisa em educação para aqueles que querem realizar pesquisa em educação e em áreas correlatas, tanto como pesquisadores profissionais e acadêmicos ou como pesquisadores e profissionais que atuam na prática. Ao explorar como podemos abordar isso, quero argumentar que, como pesquisadores, acadêmicos e profissionais em atuação no campo educacional, temos uma contribuição ímpar a fazer, pois conduzimos a uma compreensão dos processos e relações entre o aprendizado e o ensino. Em segundo lugar, e ainda de maior importância, o questionamento dos processos e produtos de pesquisas é uma atividade educacional em si, seja qual for a área da pesquisa. Com base nisso, temos uma forte reivindicação a fazer quanto à inauguração de um campo de “pesquisa em educação” que seja capaz de interrogar e iluminar os processos e práticas de tornar-se um pesquisador através dos diferentes campos do conhecimento. Podemos, no entanto, levar este argumento ainda um passo adiante. O processo de pesquisa, concebido da maneira apresentada aqui, é uma atividade de ensino em si, pela maneira como transforma o modo pelo qual entendemos os fenômenos que estamos investigando e assim nos transforma tanto na condição de pesquisadores como na condição de profissionais atuantes na prática. Para satisfazer os requisitos de transparência e abertura para a crítica os quais são fundamentais para a abordagem aqui apresentada, a pesquisa precisa ser mediada, direcionando-se para as suas diferentes audiências, como um texto pedagógico no sentido de capacitar o leitor a entender os princípios e processos da pesquisa e envolvê-los em um diálogo crítico. Nesse sentido, a pesquisa em todas as áreas, não somente na educação, pode ser vista como sendo educacional.

Referências

1. BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor & Francis, 1996.
2. BLUNKETT, D. Influence or irrelevance: can Social Science improve government? London: Department for Education and Employment. Reprinted in **Research Intelligence**. n. 71, p. 12-21, 2000.
3. BROWN, A. J. Languages of description and the education of researchers. In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. (Eds). **Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein**. London: Routledge, (no prelo).

³ International Leadership in Education Technology – ILET.

⁴ MRes – Mestrado em Pesquisa.

4. BROWN, A. J.; DAVIS, N. Intercultural learning through digital media: the development of a transatlantic doctoral student community. In: BROWN, A. J.; DAVIS, N. (Eds). **Digital technology, communities and education (World Yearbook of Education 2004)**. London: RoutledgeFalmer, 2004. p. 234-248.
5. BROWN, A. J.; DOWLING, P. C. **Doing research/Reading research: a mode of interrogation for education**. London: RoutledgeFalmer, 1998.
6. BROWN, A. J.; EARLE, A. '**Research degrees**'. Paper presented at Teaching and Learning in a Networked World, University of London External System Conference, London, 2004.
7. FURLONG, J. **BERA at 30: have we come of age?** Presidential address to the British Educational Research Association Annual Conference (Heriot-Watt University), 2003. Available at <http://www.bera.ac.uk/pdfs/BERApresidentialnopics.ppt>
8. Economic and Social Research Council (ESRC). **Postgraduate research training guidelines**. 4th edition, 2005. Available *online* at <http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/opportunities/postgraduate/pgtrainingpolicy/index.aspx>
9. GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. **The new production of knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies**. London: Sage, 1994.
10. HAMMERSLEY, M. Countering the 'new orthodoxy' in educational research: a response to Phil Hodkinson, **British Educational Research Journal**, v. 31, n. 2, p. 139-155, 2005.
11. HARGREAVES, D. H. **Teaching as a research based profession: possibilities and prospects**. London: Teacher Training Agency, 1996.
12. SCOTT, D.; BROWN, A. J.; LUNT, I.; THORNE, L. **Professional Doctorates: Integrating Professional and Academic Knowledge**. Buckingham: Open University Press, 2004.
13. TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 6, n. 1, p. 61-77, 2003.
14. TOOLEY, J.; DARBY, D. **Educational research: A critique, a survey of published educational research**. London: Office for Standards in Education, 1998.
15. WOODHEAD, C. Academia gone to seed. **New Statesman**, 20th March, 1998.

Recebido em 24/03/2008

Aceito em 15/05/2008