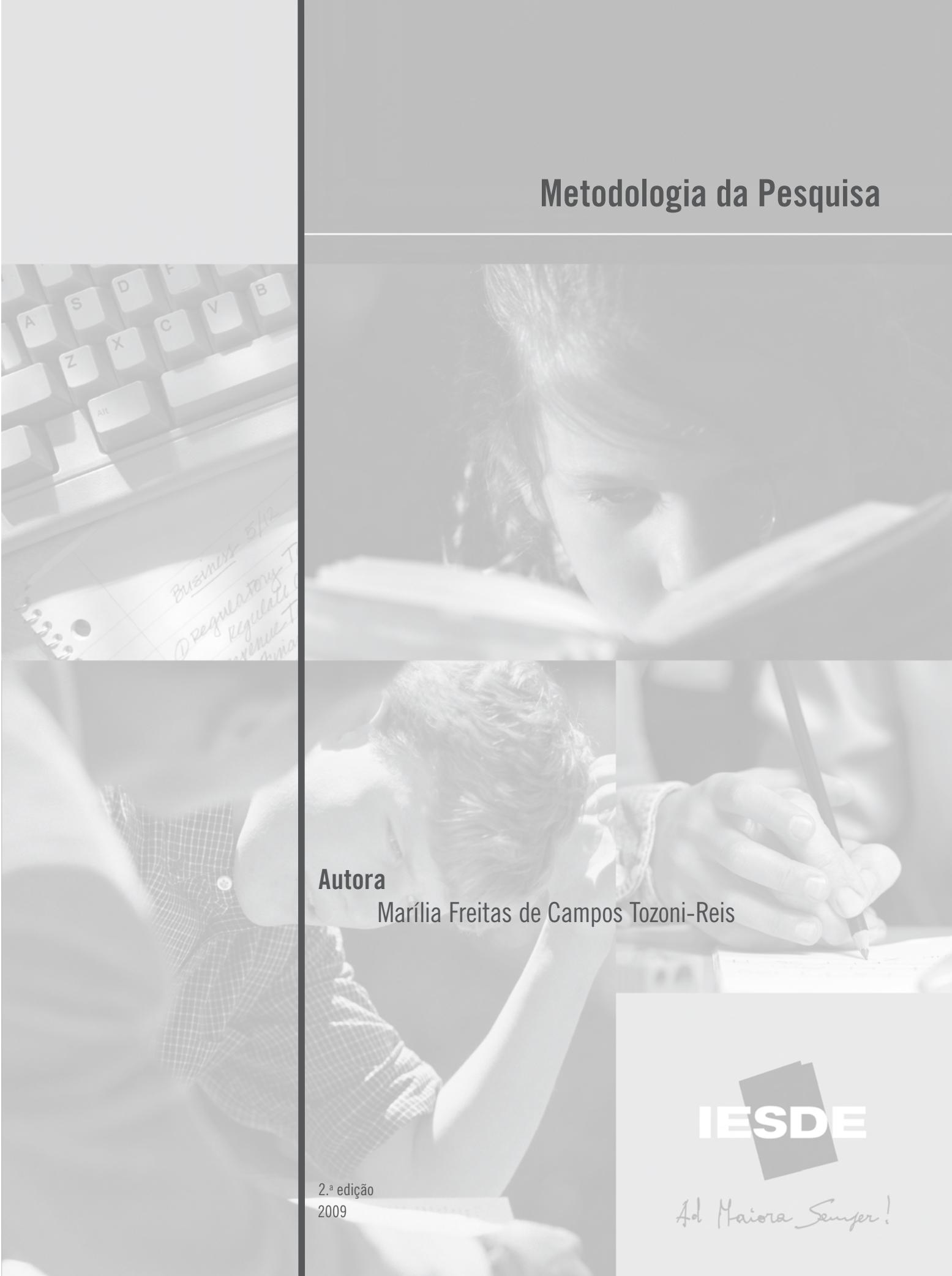


Metodologia da Pesquisa



A collage of three grayscale images: a close-up of a computer keyboard, a person with glasses looking down at a book, and a person's hands writing in a notebook.

Autora

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

2.ª edição
2009

IESDE

Ad Maiora Semper!

T757 Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos. / Metodologia da Pesquisa. / Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. 2. ed.
— Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2009.
136 p.

ISBN: 978-85-7638-905-7

1. Pesquisa. 2. Educação. 3. Metodologia da pesquisa. 4. Pesquisa em educação. 5. Técnicas de pesquisa científica. I. Título.

CDD 001.42



Ad Maiora Semper!

Todos os direitos reservados

IESDE Brasil S.A.

Al. Dr. Carlos de Carvalho, 1.482 • Batel

80730-200 • Curitiba • PR

www.iesde.com.br

Sumário

Apresentação	5
O que é pesquisa?	7
O que é pesquisa?	7
A pesquisa em educação	10
Conclusão	12
O trabalho científico	15
A organização da pesquisa	15
A pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação	19
A iniciação científica	20
O trabalho de conclusão de curso	21
Conclusão	23
Modalidades de pesquisa em educação	25
A pesquisa bibliográfica	25
A pesquisa de campo	28
A pesquisa documental	30
A pesquisa-ação	31
Conclusão	33
Técnicas e instrumentos de pesquisa	35
Leitura, análise e interpretação de textos	35
Observação	38
Entrevista e questionário	40
Análise de conteúdo	45
Planejamento participativo	46
Conclusão	48
O projeto de pesquisa	51
Capa	52
O assunto e o tema da pesquisa: informações da introdução	54
A importância da justificativa	55
Definição dos objetivos	55
O “problema” do problema de pesquisa no projeto	56
A formulação das hipóteses	58
A escolha da metodologia	60
Cuidados necessários com as referências	61
O processo de pesquisa	65
Revisão bibliográfica ou compreensão mais aprofundada do tema	65
Coleta de dados	67
A organização dos dados	68
Análise dos dados	69
Redação final ou registro de todo processo de produção dos novos conhecimentos	71

Normas para redação de trabalhos científicos.....	75
Apresentação geral dos trabalhos científicos.....	76
Citações diretas	79
Citações indiretas.....	80
Referências	81
O relatório de pesquisa.....	87
Estrutura do relatório de pesquisa.....	87
Como construir uma introdução no trabalho científico	90
Apresentando a metodologia do trabalho científico	93
Desenvolvimento do trabalho científico: resultados e discussão.....	94
Trabalhando a conclusão	96
Apêndices	97
Anexos	97
Cuidados para o pesquisador iniciante.....	99
A escolha do tema, problema e modalidade de pesquisa.....	100
As técnicas de fichamento das leituras	104
Formas de apresentação dos dados	106
A escrita nos trabalhos científicos.....	108
O uso das referências e citações	109
Temas e problemas de pesquisa em educação	113
Apresentação de temas e problemas de pesquisa em educação.....	113
Apresentação de estudos monográficos em educação	116
Gabarito.....	123
Referências.....	131

Apresentação

Há mais de 20 anos tenho me dedicado à formação de educadores e, dentre todas as atividades que essa formação requer, destaca-se a orientação de trabalhos científicos. A formação de educadores, tendo como foco a pesquisa, tem sido, das atividades profissionais que desenvolvo, uma das mais gratificantes.

A formação de educadores que leve em conta a sua própria participação neste processo pode, entre outras estratégias, eleger a atividade de pesquisa como forma de concretizar essa participação. Ao dedicar-se ao estudo de um tema específico, o educador em formação apropria-se não somente dos conhecimentos mais aprofundados sobre determinados temas mas também, principalmente, do processo de produção do saber. Torna-se, assim, sujeito no mundo do conhecimento. Embora o tema da metodologia da pesquisa seja aparentemente árido, por sua necessária dimensão técnica, tudo o que aqui escrevi, com o objetivo de orientá-los para a atividade de pesquisa, somente tem sentido se contar com a participação plena de todos vocês – discutindo, dialogando, discordando, concordando, perguntando, respondendo, problematizando – enfim, construindo juntos o caminho a ser trilhado pelos pesquisadores em formação.

A atividade de iniciação científica que vocês agora iniciam exige muito mais do que o esforço para o cumprimento de uma exigência formal. Para que esse esforço possa ter sentido acadêmico e pessoal é importante que o pesquisador compreenda que a atividade de pesquisa o instrumentaliza para ser um educador que, além de reproduzir conhecimentos produzidos pelos pesquisadores mais maduros e com maior representatividade de sua área, seja sujeito da produção dos saberes que o fazem um profissional mais crítico e comprometido com as transformações necessárias em nosso meio social. A atividade de pesquisa, que em alguns momentos, por suas exigências formais, nos parece difícil e exigente demais, torna-se prazerosa se a compreendermos como uma atividade intelectual criativa que, como tal, exige disciplina e dedicação.

Dessa forma, quero convidá-los para um diálogo de orientações em forma de diretrizes metodológicas para a produção de conhecimentos em educação, conhecimentos que venham contribuir para a educação como um processo crítico e transformador.

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

O que é pesquisa?

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis*

Para iniciar nossos estudos sobre a pesquisa em educação é importante refletir sobre ela, pois sabemos que há diferentes concepções sobre essa área. No entanto, para nossas necessidades aqui, pensemos em duas concepções que são radicalmente antagônicas: a educação como instrumento de reprodução da sociedade e a educação como instrumento de transformação da sociedade (SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1986; LUCKESI, 1993).

A educação como instrumento de reprodução da sociedade diz respeito à educação não-crítica, aquela que tem como finalidade principal a adaptação do sujeito à sociedade tal qual ela se apresenta. Se considerarmos que vivemos numa sociedade desigual, a educação concebida como um processo de adaptação e instrumento de reprodução dessa sociedade, tem como objetivo último mantê-la desigual. Obviamente, vemos essa concepção, na prática, em muitos espaços educativos, inclusive a escola.

A educação como instrumento de transformação da sociedade é educação crítica, aquela que tem como finalidade principal a instrumentalização dos sujeitos para que esses tenham uma prática social crítica e transformadora. Isso significa dizer que, numa sociedade desigual, os sujeitos precisam se apropriar de conhecimentos, idéias, atitudes, valores, comportamentos etc., de forma crítica e reflexiva, para que tenham condições de atuar efetivamente na sociedade, sob a perspectiva de transformação. Saviani (1994) traz uma brilhante definição de educação na perspectiva crítica e transformadora: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

É a partir dessa concepção que trataremos, em nossos estudos, sobre pesquisa em educação.

O que é pesquisa?

O termo *pesquisa* significa, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), “indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição”. Além disso, também significa “investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. Essas definições ajudam a compreender a pesquisa como uma ação de conhecimento da realidade, um processo de investigação minucioso e sistemático, seja ela natural ou social. O importante aqui é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, que auxiliem na sua interpretação.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1998, p. 17)

Então, a função da pesquisa, por mais abstrata que nos possa parecer, é a interpretação do que vivemos. A pesquisa, como afirma Santos (1989), é a “prática social de conhecimento”. Esse autor reforça o caráter social da atividade de pesquisa, conferindo-lhe como objetivo último o conhecimento para a vida social. Temos, ainda, definições de pesquisa que a relacionam com o método, com a sistematização dos conhecimentos.

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1996)

Seja qual for a abordagem, mais conceitual ou mais operacional, é importante observar que as explicações sobre o termo *pesquisa* vêm sempre associadas à idéia de conhecimento. Então, o que é conhecimento?

Para Luckesi (1985), devemos pensar no conhecimento não só “como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo”, mas também “como uma necessidade para a ação e, ainda, como um elemento de libertação”.

Temos o conhecimento como *um mecanismo de compreensão e transformação do mundo*, segundo esse autor, que remete à reflexão sobre nosso mundo cultural. O mundo humano é construído pela cultura, pelos sujeitos em suas relações interpessoais e com o ambiente em que vivem. Vivemos no mundo em constante ação: observamos, sentimos e agimos, mas sempre – e isso nos diferencia de outras espécies vivas – pensamos. Todos os nossos atos são acompanhados de pensamento, de reflexões sobre o observado, o sentido e o vivido. Então, necessitamos, além de viver no mundo, pensá-lo, compreendê-lo, isto é, conhecê-lo. Essa ação diferenciada de pensar o mundo e suas coisas é o movimento humano de dar significado a tudo, de compreender da forma mais aprofundada possível nossas relações com o mundo e após, com as coisas. Temos como pressupostos básicos que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências, e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na relação com a realidade (LUCKESI, 1985, p. 49).

Assim, o conhecimento diz respeito à compreensão teórica do mundo e das coisas, a elaboração do mundo das coisas no pensamento, a busca de significado para eles. Mas torna-se também a ação prática, a definição, no pensamento e na ação, do modo de agir no mundo.

O conhecimento é uma capacidade disponível em nós, seres humanos, para que processemos de forma mais adequada a nossa vida, com menos riscos e menos perigos. O conhecimento tem o poder de transformar a opacidade da realidade em caminhos “iluminados”, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão. (LUCKESI, 1985, p. 51)

Nesse sentido, buscamos conhecer, significar, compreender todas as situações vividas em busca de desvendar mistérios sobre o funcionamento da vida em suas mi-

croscópicas dimensões. Todo conhecimento tem como objetivo, então, a convivência dos sujeitos com o mundo e as coisas que o cercam – uma convivência compreendida, significada. Agir sobre o mundo para transformá-lo, exige sua compreensão e interpretação. A busca do conhecimento é uma atitude essencialmente humana, buscar compreender e dar significado para o mundo e as coisas é uma atitude que faz parte da essência do ser humano.

No entanto, o processo de elaboração de conhecimento sobre o mundo não é um processo individual. Os significados produzidos para que o homem compreenda melhor aquilo que o rodeia foram e são produzidos durante toda história da humanidade, pelo conjunto dos sujeitos sociais. Isso significa dizer que o conhecimento é histórico e social. Histórico porque cada conhecimento novo dá continuidade aos conhecimentos anteriores e social porque nenhum sujeito constrói, a partir de nada, um novo conhecimento: todo conhecimento se apóia em conhecimentos anteriores, produzidos por outros sujeitos, portanto, ele é social e coletivamente produzido.

Além de um mecanismo de compreensão do mundo, o conhecimento é *uma necessidade para a ação*. Além de diferenciar os sujeitos de outras espécies, pela possibilidade de compreender o mundo através do pensamento, o conhecimento fundamenta a ação sobre o mundo. Isto é, apresenta-se como uma necessidade para dar intencionalidade às ações humanas. Se a ação humana sobre o mundo e as coisas é uma ação intencional, dirigir conscientemente a ação significa conhecer, compreender seus múltiplos aspectos. O conhecimento “ilumina” a ação humana sobre o mundo e as coisas; é a luz do caminho a ser percorrido. Se é parte da essência humana agir e sentir pensando e compreendendo, é impossível nos relacionarmos com o mundo sem um “ajuste” cognitivo sobre a realidade que nos cerca. Não conseguimos viver sem compreender o mundo que nos rodeia. Esse “ajuste cognitivo” é a busca do conhecimento, dos instrumentos necessários para iluminar nossas ações, para nos dar segurança, compreendendo o caminho, no caminhar.

Assim, o conhecimento pode ser, então, *um instrumento de libertação*. No entanto, assim como o conhecimento pode ser libertador, ele pode ser opressor. Isto é, o conhecimento não é neutro. Se o conhecimento é um constructo humano, pode estar a serviço da libertação dos sujeitos ou a serviço de sua opressão, de seu controle. Somente quando o conhecimento atua de acordo com as necessidades e vontades de todos os sujeitos envolvidos em seu processo ele é libertador. Quando o conhecimento atua a serviço de determinados grupos sociais com o objetivo de defender os interesses desses grupos em detrimento dos interesses dos outros grupos, torna-se um instrumento de opressão.

Vejamos o conhecimento como uma forma teórico-prática de compreensão do mundo, dos homens e das coisas. Um instrumento para o entendimento das relações dos sujeitos entre si, e deles com o ambiente em que vivem em variadas, múltiplas e detalhadas dimensões.

Em sua prática social, a pesquisa é uma atividade complexa que se realiza em todos os momentos da vida humana. Pesquisar é produzir conhecimentos

para a ação. Portanto, pesquisamos sempre e a todo o momento. Ocorre que, no mundo acadêmico, dedicamo-nos a uma prática de pesquisa mais sistematizada, mais organizada. Isso ocorre porque a produção dos conhecimentos exige as formas científicas de compreensão das coisas.

A pesquisa em educação

A pesquisa em educação, assim como a pesquisa em outras áreas das ciências humanas e sociais, é essencialmente *qualitativa*.

O que é pesquisa qualitativa?

Muito se tem discutido sobre essa abordagem de pesquisa. Pesquisadores das ciências exatas e naturais tendem a desconsiderar a abordagem qualitativa como própria de um trabalho científico. No entanto, temos avançado muito na idéia de que é preciso considerar que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis, pois, como afirma Minayo (1998), trata-se de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa defende a idéia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los.

No entanto, é preciso compreender a diferença entre a abordagem quantitativa e a qualitativa na pesquisa. Enquanto a primeira dá ênfase aos dados visíveis e concretos, a segunda aprofunda-se naquilo que não é aparente, “no mundo dos significados, das ações e relações humanas” (MINAYO, 1998). Essa autora afirma também que não há razão para colocar em oposição essas duas abordagens, pois elas podem se complementar, isto é, é possível dar às análises dos dados quantitativos, por exemplo, uma abordagem qualitativa. Ao refletir sobre a abordagem dialética na metodologia de pesquisa, afirma:

Dessa forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (MINAYO, 1998)

Isso significa dizer que, em educação, a pesquisa possui caráter essencialmente qualitativo, sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados.

A discussão sobre a natureza de uma pesquisa toma como base a idéia de *paradigma*. Por paradigma aqui entendemos o modelo teórico no qual se fundamenta a ciência; é a idéia de que cada disciplina tem uma estrutura preestabelecida por pressupostos epistemológicos (KUHN, 1987). A insatisfação com os modelos teóri-

cos dominantes de explicação da vida, próprias do mundo científico, tem mobilizado os esforços, teóricos e práticos, em direção à superação desses paradigmas. Nas ciências humanas e sociais, há muito tempo buscamos superar o paradigma dominante nas ciências exatas e naturais pelos novos referenciais para a interpretação da realidade humana e social. São com essas preocupações que temos tratado a pesquisa em educação como uma tarefa filosófica que exige compreender como o ser humano se relaciona com *as coisas*, com a natureza, com a vida.

A escolha do paradigma que embasará determinada pesquisa, será feita segundo as concepções de mundo, de ciência e de produção de conhecimentos do pesquisador. As limitações que as abordagens metodológicas das ciências naturais impõem ao estudo dos fenômenos humanos e sociais já estão hoje praticamente superadas, dada a impossibilidade de utilização dos modelos científicos das ciências naturais nas áreas das ciências humanas e sociais (MARX, 1968; SANTOS, 1997; CAPRA, 1993; PRIGOGINE; STENGERS, 1997; MORIN, s.d; entre outros). Por paradigmas qualitativos compreendemos uma tendência científica que, no âmbito da Filosofia, surgiu quando alguns pensadores empreenderam discussões acerca dos limites epistemológicos da objetividade e da racionalidade das ciências colocando em dúvida toda ciência moderna. Esse movimento teve seu início na década de 1960 nos Estados Unidos e em algumas universidades européias.

Vejamos o que diz Marx (1968) sobre os referenciais metodológicos utilizados por ele em seus estudos sobre a economia política:

Todo começo é difícil em qualquer ciência. Por isso, o capítulo primeiro é o que oferece maior dificuldade à compreensão, notadamente a seção que contém a análise da mercadoria. Nele procurei expor, com a maior clareza possível, o que concerne especialmente à análise da substância e da magnitude do valor. A forma do valor, a qual tem no dinheiro sua figura acabada, é muito vazia e simples. Apesar disso, tem o espírito humano, há mais de dois mil anos, tentado em vão devassá-la, embora conseguisse analisar, pelo menos com aproximação, formas muito mais complexas e ricas de conteúdo. Por quê? Porque é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios. A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinção de minuciosidades. Trata-se, realmente, de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica. (MARX, 1968, p. 4)

Vemos aqui como os *paradigmas qualitativos* são, portanto, os mais valorizados no tratamento dos fenômenos sociais, inclusive em sua dimensão investigativa. No entanto, no mundo científico em geral, essa valorização ainda é polêmica.

Alguns autores e obras são bastante conhecidos como importantes colaboradores nessa discussão como Berman (1986), Kuhn (1987), Capra (1993), Prigogine e Stengers (1997), Santos (1989; 1995; 1997), Morin (s.d), entre outros. Embora com idéias diferentes, há um consenso teórico entre eles sobre a superação do paradigma mecanicista dominante na ciência moderna. Eles concordam sobre o fato de que vivemos uma nova concepção de ciência e de sociedade. A constatação de que a confiança epistemológica da ciência está abalada é o ponto de partida para a construção de uma nova forma de pensar o mundo e a vida e de

uma alternativa para a construção do conhecimento. Estamos, portanto, vivendo um momento de transição paradigmática (SANTOS, 1995; 1997).

Kuhn (1987) afirma que a *ciência normal* se defronta com a impossibilidade de resolver problemas científicos e não-científicos a partir de seus referenciais teórico-metodológicos. Dessa situação de *turbulência*, nascem novos caminhos epistemológicos, novos paradigmas. Podemos dizer que novos paradigmas revolucionam a ciência porque, por um lado, respondem aos problemas que os paradigmas anteriores não conseguiram resolver e, por outro, produzem a nova estrutura da ciência. Sobre as relações do pensamento científico com a organização social, Kuhn fez uma crítica radical à legitimação do saber e do poder, dos conceitos da ciência e da ordem social capitalista, como também os conceitos da ciência e da organização social do mundo socialista. A idéia de *verdade absoluta*, segundo esse autor, está presente nessas duas correntes do pensamento, capitalista e socialista, identificadas como conteúdo fundamental da crise paradigmática e, portanto, conteúdo fundamental da construção do novo paradigma. A verdade absoluta deixa de existir e seu lugar permanece vazio, ou seja, os conflitos paradigmáticos são os principais referenciais da ciência e da organização social.

Capra (1993) analisa o surgimento da nova Física como realidade contemporânea que exige uma revolução urgente nas ciências. Para a nova Física, a transição de paradigmas se dá pela substituição da concepção mecânica pela concepção holística, ecológica e dinâmica do universo. A problemática fundamental das ciências hoje é a ampliação dos referenciais. Essa nova visão diz respeito, essencialmente, à inter-relação e à interdependência de todos os fenômenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. É uma visão sistêmica.

Essas discussões reafirmam a pesquisa qualitativa como referencial metodológico para a pesquisa em educação. Essa área investiga os *fenômenos educativos* escolar ou fora da escola, nos diversos espaços de nossa sociedade. Esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora.

Conclusão

As dificuldades de dar ao campo de produção científica do fenômeno educativo, essencialmente multidisciplinar, uma identidade própria, dizem respeito, principalmente, à existência de variadas interfaces disciplinares na pesquisa em educação. Muitas ciências, humanas e sociais, são subsidiárias das ciências da educação, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia etc. No entanto, as ciências

da educação têm um campo próprio, que é o saber pedagógico. A pesquisa, ou seja, a produção de conhecimentos sobre este saber já se consolidou. É uma área viva e atuante que traz para a compreensão do fenômeno educacional uma grande contribuição. No entanto, não podemos esperar consensos teórico-metológicos nessa área porque ela é dinâmica e complexa.

Sem necessidade de consenso, fazemos nossas escolhas teóricas. O confronto de idéias e posições traz crescimento e aprofundamento no conhecimento produzido. Conscientes dessa complexidade, produzimos conhecimentos que vão

se constituir em saber pedagógico, conhecimentos comprometidos com determinadas concepções de educação. Nesse sentido, pensemos nos caminhos metodológicos para a pesquisa em educação, caminhos nos quais não existem metodologias neutras, mas comprometidas com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade transformada.

ATIVIDADES

1. Entrevistar, individualmente, um pesquisador na área das ciências humanas e sociais. Para isso, preparar, em grupos de quatro ou cinco alunos, um roteiro de entrevista a partir dos assuntos estudados nesta aula. Caso não conheça nenhum pesquisador, você pode fazer sua pesquisa no site <www.cnpq.com.br>.
2. Apresentar os resultados das entrevistas para discussão.
3. Elaborar, individualmente, um texto síntese dos resultados e discussões sobre as entrevistas de todos do grupo.

DICA DE ESTUDO

O filme *O ponto de mutação* é a transposição para o cinema do livro de Fritjof Capra: *O ponto de Mutação* (no Brasil publicado pela Editora Cultrix). Numa linguagem bem mais acessível que a do livro, o filme traz a discussão da crise dos paradigmas no mundo da ciência e no mundo social. O filme centra-se em três personagens: um político, um artista e uma cientista, numa tentativa de síntese dos campos em que os paradigmas estão em crise. A idéia fundamental aqui é mostrar que a concepção cartesiana da ciência moderna não é mais suficiente para explicar cientificamente o mundo, físico e social, e suas complexas relações.

O trabalho científico

O maior problema da ciência, do progresso científico – ao contrário do que afirmam alguns cientistas e não-cientistas – não é o método, mas o modo como se dá a interpretação da realidade. As escolhas que o cientista faz em suas atividades não dizem respeito somente aos aspectos prático-metodológicos do trabalho científico, muito pelo contrário. As escolhas mais significativas do trabalho científico dizem respeito, principalmente, aos aspectos filosóficos, éticos, sociais, políticos e culturais do processo de produção de conhecimentos.

A ciência é uma das mais importantes realizações da humanidade pois confere poder e prazer intelectual àqueles que a ela se dedicam, e traz resultados para a sociedade como um todo. Diferentemente daquilo que expressa o senso comum, a ciência não resulta na verdade absoluta, embora se caracterize pela busca da aproximação mais completa da realidade. Isso significa dizer que a ciência tem um caráter processual, isto é, ela não é um produto pronto e acabado para a compreensão da realidade, mas um processo de investigação constante e contínuo, de intenções e escolhas, incertezas e certezas temporárias que fazem avançar a compreensão das coisas e da vida. Nesse processo, a metodologia científica, se tomada como um caminho a ser percorrido, é um instrumento do processo científico, assim como uma possibilidade de exercitar criticamente a produção do conhecimento.

O trabalho científico é, portanto, uma atividade intencional, processual e complexa de produção de conhecimentos para a interpretação da realidade. Como tal, é carregado de escolhas teóricas e metodológicas que exigem a atenção do pesquisador na perspectiva de contribuir para a construção da vida social. Nesse sentido, vejamos os aspectos introdutórios da produção do trabalho científico que interessa a pesquisadores iniciantes: as principais preocupações na organização da pesquisa em diferentes âmbitos como na graduação e pós-graduação, na iniciação científica e em outros trabalhos científicos.

A organização da pesquisa

A relevância científica e social é um dos aspectos mais importantes a serem considerados ao se elaborar um projeto de Pesquisa em Educação. Temos convivido nessa área com a necessidade de tratar os processos de investigação dos fenômenos educativos com rigor científico, mas sem esquecer o compromisso social que esse processo exige.

Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que precisamos nos preocupar com o rigor metodológico, isto é, com os procedimentos científicos da produção dos conhecimentos em educação, precisamos nos preocupar também com sua importância social. Uma produção de conhecimentos sobre os fenômenos educativos, mesmo que seja rigorosa do ponto de vista metodológico e que garanta validade ao processo de investigação, não tem nenhuma contribuição a dar à educação se não tiver importância social. De que adianta produzir conhecimentos em educação, cujo processo tenha sido cuidadosa e minuciosamente sistematizado, se esses conhecimentos não contribuem para o avanço dos processos educativos? A pesquisa em educação precisa estar comprometida com esse processo. Embora pareça óbvio, não é incomum que os pesquisadores percam de vista a principal função social da pesquisa em nossa área: a produção de conhecimentos para a construção de processos educativos de qualidade. Essa preocupação tem permeado as reflexões acerca da pesquisa nas ciências humanas e sociais. Vejamos uma interessante reflexão sobre isso.

Por toda parte há sinais cada vez mais evidentes de que alguma coisa devia ser feita. Quanto mais rigorosos para com a sua *ciência*, tanto mais os cientistas *conscientes* coçavam na cabeça (*sic!*) perguntas inquietantes que se começa ou continua a ter depois que a pesquisa afinal foi feita e tudo parece, em teoria, tão perfeito. Para que serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal? Para que usos e em nome de quem, de que poderes sobre mim e sobre aqueles a respeito de quem o que eu conheço, diz alguma coisa? (BRANDÃO, 1981, p. 10)

Essas reflexões nos levam, na organização da pesquisa, a uma preocupação da escolha do assunto a ser pesquisado. Que assunto tem relevância social suficiente para justificar os esforços a serem empreendidos? Por isso também nos preocupamos com o tema, uma especificação do assunto. Qual tema tem importância suficiente para justificar esses esforços?

Para nos auxiliar nessas escolhas, tomemos o estudo de Vale (1998). Esse autor menciona quais os princípios que uma pesquisa deve conter para que seja considerada como produtora de conhecimento científico.

- o trabalho científico necessita da caracterização do objeto, isto é, caracterizar o objeto de estudo com rigor e clareza, de forma que ele possa contribuir para o avanço do conhecimento da área estudada;
- na realização do trabalho científico, o pesquisador deve estar sempre atento para o pressuposto de que o conhecimento científico difere de crenças, sabedoria ou opiniões, pois se fundamenta nas observações e/ou descobertas apresentadas pelo pesquisador, que podem também ser confirmadas por outros pesquisadores;
- o trabalho científico é mais que uma coletânea de dados ou informações agrupados de maneira aleatória; ao contrário, exige a sistematização de dados e resultantes do uso de instrumentos específicos;
- o trabalho científico exige o uso científico de conceitos abstratos; ele parte de constatações existentes para dar encaminhamento a novas descobertas;
- o trabalho científico é fruto de um diálogo entre a fundamentação teórica e os instrumentos técnicos, num processo de construção intelectual e material criativa pelo qual se realiza, na prática, uma síntese entre a ciência e a técnica.

Garantidos esses princípios, as preocupações metodológicas também têm que ser enfrentadas. Como fazer? O que fazer? Por onde começar? Estamos nos preocupando, agora, com a metodologia da pesquisa, mas *o que é metodologia de pesquisa?*

Metodologia de pesquisa é um *caminho* a ser trilhado pelo pesquisador no processo de produção de conhecimentos sobre a realidade que se busca conhecer. Também pode ser vista como um conjunto de procedimentos que não se resume à utilização das técnicas e instrumentos de pesquisa, mas que as incluem. Não se resume a elas porque as reflexões teóricas têm importância fundamental. A articulação entre os estudos teóricos e a aplicação de técnicas e instrumentos deve estar presente durante todo o processo de investigação. Minayo (1998) nos ensina que a organização do processo de pesquisa obedece a três principais dimensões: as escolhas teóricas, as técnicas e a criatividade do pesquisador.

O conceito de metodologia de pesquisa

(MINAYO, 1998)

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965, p. 148) que “o método é a alma da teoria” distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

Da forma como tratamos neste trabalho, a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

O endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões ou a especulações abstratas e estéreis.

Nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador. Feyerabend, num trabalho denominado *Contra o Método* (1989), observa que o progresso da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua obediência.

“Dada uma regra qualquer, por fundamental e necessária que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta”. Em *Estrutura das Revoluções científicas* (1978), Thomas Kuhn reconhece que nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecidos pela comunidade científica, configurando o que ele denomina *paradigma*.

Porém, para Kuhn, o progresso da ciência se faz pela quebra dos paradigmas, pela colocação em discussão das teorias e dos métodos, acontecendo assim uma verdadeira revolução.

O método, dizia o historicista Dilthey (1956), é necessário por causa de nossa “mediocridade”. Para sermos mais generosos, diríamos, como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca de criatividade é nossa *griffe* em qualquer trabalho de investigação.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas com conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.

Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lança luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado teoria. A palavra *teoria* tem origem no verbo grego *theorein*, cujo significado é “ver”. A associação entre *ver* e *saber* é uma das bases da ciência ocidental.

A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Esse conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato.

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles.

Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade. Cumprem funções muito importantes:

- a) colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação;
- b) ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade;
- c) permitem maior clareza na organização dos dados;
- d) e também iluminam a análise dos dados organizados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade, sob pena de anulação da originalidade da pergunta inicial.

Em resumo, a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido.

Proposições são declarações afirmativas sobre fenômenos e/ou processos. Para alguns autores, a proposição é uma hipótese comprovada. As proposições de uma teoria devem ter três principais características:

- a) ser capazes de sugerir questões reais;
- b) ser inteligíveis;
- c) representar relações abstratas entre coisas, fatos, fenômenos e/ou processos.

Ao se utilizar de um conjunto de proposições logicamente relacionadas, a teoria busca uma ordem, uma sistemática, uma organização do pensamento, sua articulação como real concreto, e uma tentativa de ser compreendida pelos membros de uma comunidade que seguem o mesmo caminho de reflexão e ação.

Se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos de nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, inclusive dos que trazem proposições com as quais ideologicamente não concordamos.

A busca de compreensão do campo científico que nos é pertinente, já trilhado por antecessores e contemporâneos, nos alça a membros de sua comunidade e nos faz ombrear, lado a lado com eles, as questões fundamentais existentes na atualidade sobre nossa área de investigação. Ou seja, a teoria não é só o domínio do que vem antes para fundamentar nossos caminhos, mas é também um artefato nosso como investigadores, quando concluímos, ainda que provisoriamente, o desafio de uma pesquisa.

No processo de pesquisa trabalhamos com a linguagem científica das proposições que são construções lógicas; e conceitos que são construções de sentido.

As funções dos conceitos podem ser classificadas em cognitivas, pragmáticas e comunicativas. Eles servem para ordenar os objetos e os processos e fixar melhor o recorte do que deve ou não ser examinado e construído.

Em seu aspecto cognitivo, o conceito é delimitador. Por exemplo, se decidimos analisar a influência da aids no comportamento de adolescentes do sexo feminino de uma escola X, turma Y, eliminamos todas as outras possibilidades.

Enquanto valorativos, os conceitos determinam com que conotações o pesquisador vai trabalhar. Ou seja, que corrente teórica adotará na interpretação do comportamento adolescente e da aids, por exemplo.

Na sua função pragmática, o conceito tem que ser operativo, ou seja, ser capaz de permitir ao investigador trabalhar com ele no campo.

Por fim, no seu caráter comunicativo, o conceito deve ser de tal forma claro, específico e abrangente que permita sua compreensão pelos interlocutores participantes da mesma área de interesse.

Kaplan (1972) fala da formulação de conceitos em diferentes níveis de abstração. É importante comentá-lo completando as observações anteriores:

a) conceitos de observação direta são os que se colocam num grau bastante operacional e servem sobretudo para a etapa descritiva de uma investigação;

b) conceitos de observação indireta são os que articulam os detalhes da observação empírica, relacionando-os – nesses dois primeiros casos, temos conceitos construídos a partir do campo empírico;

c) conceitos teóricos são os que articulam proposições e se colocam no plano da abstração.

Lembremo-nos de que os conceitos teóricos não são simples jogos de palavras. Como qualquer linguagem, devem ser construídos recuperando as dimensões históricas e até ideológicas de sua elaboração. Cada corrente teórica tem seu próprio acervo de conceitos. Para entendê-los, temos que nos apropriar do contexto em que foram gerados e das posições dos outros autores com quem o pesquisador dialoga ou a quem se opõe.

A pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação

A pesquisa é uma das mais importantes atividades das instituições universitárias brasileiras. Pode-se afirmar que essa atividade constitui-se na principal função social do ensino superior, de uma maneira geral. Isso porque entendemos que esse âmbito do ensino não pode ser organizado como mero transmissor de conhecimentos, tampouco pode ser pensado como consumidor e reproduutor de informações trazidas de fora dele para a simples profissionalização dos alunos. Do contrário, o ensino superior deve ser entendido como um espaço educativo privilegiado em que

a produção crítica de conhecimentos sobre a realidade tem uma significativa contribuição social.

Nesse sentido, os cursos de graduação devem ser organizados de tal forma que garantam a relação entre teoria e prática, isto é, que o processo de apropriação de conhecimentos que caracteriza a formação dos alunos de graduação seja organizado articuladamente à produção de conhecimentos.

Tem-se, hoje, nos cursos de graduação uma organização curricular fragmentada do ponto de vista do ensino e da pesquisa. Para pensar um projeto competente para os cursos de graduação é preciso buscar a superação dessas formas fragmentadas de organizar o ensino, a pesquisa e a extensão. Somente as formas acadêmicas autônomas, que substituem radicalmente as formas burocráticas de convivência entre diferentes professores e diferentes áreas do conhecimento, podem garantir as trocas necessárias à construção desse objetivo.

Dessa forma, a pesquisa nos cursos de graduação visa produzir conhecimentos atualizados e significativos para fundamentar as atividades de formação humana e profissional. Por outro lado, tem também o objetivo de formar pesquisadores. Geralmente, os estudantes iniciam sua trajetória no âmbito da Iniciação Científica¹, participando de projetos de pesquisa ainda quando graduandos.

As instituições de ensino superior têm também cursos de pós-graduação de duas modalidades: *stricto sensu* e *lato sensu*. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, mais conhecidos como cursos de especialização, dedicam-se à formação especializada numa determinada área de atuação profissional do que à formação acadêmico – científica. Enquanto a graduação caracteriza-se pela formação ampla, crítica e reflexiva, de generalistas, a pós-graduação *lato sensu* caracteriza-se pela especialização profissional.

Também é diferente a função da pós-graduação *stricto sensu*, no caso, os cursos de mestrado e doutorado: especializar profissionais de diferentes áreas no que diz respeito ao aprofundamento dos conhecimentos, à produção de conhecimentos novos e significativos para as diferentes áreas do conhecimento, contribuindo com isso para a função social do ensino superior. Vale notar que todos os níveis e modalidades de formação são igualmente legítimos e contribuem para fazer do ensino superior, e da universidade em particular, o “universo” do saber e do fazer social e histórico.

A atividade de pesquisa nos cursos de graduação concretiza-se nos relatórios de pesquisa, nas monografias ou nos trabalhos de conclusão de curso. Nos cursos de pós-graduação ela se concretiza nas monografias e trabalhos de conclusão de curso (*lato sensu*) e nas dissertações (mestrado) e teses (doutorado).

¹ Segundo o CNPq, a pesquisa de Iniciação Científica tem como principal objetivo “despertar a vocação científica e incentivar talentos entre estudantes de graduação universitária, mediante a participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado.” (CNPq, 2007). Mais adiante, voltaremos a este assunto.

A iniciação científica

A modalidade de pesquisa mais comum nos cursos de graduação e nos cursos de pós-graduação *lato sensu* é a Iniciação Científica. Voltada aos cursos de graduação, a Iniciação Científica é uma atividade para pesquisadores iniciantes.

Nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, os objetivos também são de Iniciação à pesquisa, embora voltados mais à formação profissional do que à formação de pesquisadores. No âmbito da educação, vemos a atividade de Iniciação Científica voltada para a formação dos educadores: todo educador tem que ter uma atividade de pesquisa, sob o risco de tratar da transmissão/apropriação de conhecimentos de forma acrítica e reproduutora. A atividade de educador exige uma dimensão investigativa. Se o educador tem o conhecimento como foco de sua atuação, é necessário que ele comprehenda seu processo de produção.

O trabalho de conclusão de curso

A monografia científica ou o trabalho de conclusão de curso, que, embora com pequenas diferenças, têm objetivos muito próximos, são os relatórios de pesquisa dos pesquisadores iniciantes. Monografia, como o nome já indica, significa o tratamento, na atividade de iniciação científica, de um único tema. Mono (único) – grafia (escrita), ou seja, escrever sobre um único tema.

Os trabalhos científicos são monográficos, à medida que satisfizerem à exigência da especificação, ou seja, na razão direta de que um tratamento estruturado de um único tema, devidamente especificado e delimitado. O trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático. (SEVERINO, 1985, s.p.)

Assim, do ponto de vista prático, o trabalho de conclusão de curso, assim como as monografias, exigem a delimitação de um único tema de estudo no processo de pesquisa. É através deles que o pesquisador iniciante vai comunicar o que criou, vai registrar as descrições, as análises, as reflexões, as conclusões, os possíveis caminhos de solução de problemas investigados ou até levantar novas hipóteses e novos problemas de pesquisa. Para isso, a metodologia científica criou uma formalização que, embora universalmente aceita nos trabalhos acadêmicos, somente tem sentido como instrumento de investigação se for constante e continuamente adaptada às necessidades de cada pesquisador.

Sobre regras e belezas do trabalho científico

(GONCALVES; NÓBREGA, 2005)

A elaboração de um trabalho acadêmico impõe o manuseio de determinadas regras próprias do pensamento científico. A familiaridade com as regras do “jogo da ciência” supõe o acolhimento de normas que são preestabelecidas pela comunidade científica e que revelam um padrão, um modelo; enfim, um jeito de fazer.

O padrão estabelecido representa uma rede de compromissos conceituais, teóricos, metodológicos e instrumentais assumidos e compartilhados entre os cientistas.

Elaborar, organizar e formatar uma monografia rigidamente dentro dos padrões é tarefa difícil e exige do autor uma grande familiaridade com as regras. Daí a necessidade de, muitas vezes, você precisar recorrer ao orientador e até mesmo a um revisor.

Fazer a “ciência normal”, para usar o termo de Kuhn (1990, p. 61), significa resolução de “quebra-cabeças” e não apenas a montagem de um quadro. Qualquer criança pode espalhar as peças e montar um quadro sem encaixá-las, resultando num belo quadro abstrato.

Mas o quadro abstrato, que parte das peças do quebra-cabeça, não se converte em uma solução. A solução seria o quebra-cabeça montado, sem espaço entre as suas peças.

Contudo, é fundamental atentar para a seguinte questão:

Embora obviamente existam regras às quais todos os praticantes de uma especialidade científica aderem num determinado momento, essas regras não podem por si mesmas especificar tudo aquilo que a prática desses especialistas tem em comum. A ciência normal é uma atividade altamente determinada, mas não precisa ser inteiramente determinada por regras. É por isso que, no início deste ensaio, introduzi a noção de paradigmas compartilhados, ao invés das noções de regras, pressupostos e pontos de vistas compartilhados como sendo a fonte da coerência para as tradições da pesquisa normal. As regras, segundo minha sugestão, derivam de paradigmas e os paradigmas podem dirigir a pesquisa mesmo na ausência de regras. (KUHN, 1990, p. 66)

A beleza do trabalho científico não está em montar o quebra-cabeças. A beleza do trabalho científico está na *descoberta, no conteúdo e na forma de sua apresentação*.

Quer o defendamos ou não, desejemos ou não, trata-se de introduzir um “princípio estético”, com o qual precisamos contar. A leitura de um texto deve permitir um “transporte” do leitor, um mergulho prazeroso naquelas idéias. Daí a leitura possuir um elemento de sedução.

Assim, é importante que você desenvolva cada vez mais a sua sensibilidade intelectual, que envolve não apenas o manuseio das regras, mas também a consciência de que, ao tratar do que é vivo no seu trabalho científico, você também está falando do belo. Portanto, cabe a você a tarefa de demonstrar para o seu leitor, por meio de palavras, imagens, entre outros, a sua compreensão.

Ao fazer uma bela capa, ao introduzir imagens que sensibilizam o leitor, ao transformar a sua escrita em uma “prosa poética”, evidentemente você precisa ter bom senso, já que não se trata de fazer uma mistura qualquer de tamanhos, tipos e cores de fontes.

A idéia de beleza está sempre associada ao desenvolvimento de um senso estético.

A primeira tarefa parece estar associada à disposição para o acolhimento do que é diferente, do que é novo. Como escutar uma música. Identificar notas não basta. A música ao mesmo tempo em que é soma de notas, é mais do que isso.

Lembremo-nos de Mozart:

O imperador José I que de algum modo se envolvera no projeto de *O rapto do serralho* enquanto protótipo da Singspiel alemã, ficou nitidamente insatisfeito com o trabalho final. Declarou ao compositor após a *première* em Viena:

“Notas demais, meu caro Mozart, notas demais”. Parece que uma das cantoras também se queixou de que sua voz não podia ser ouvida acima da orquestra. Igualmente nesse ponto, sem se dar conta, Mozart tinha inaugurado outro deslocamento na relação de poder. Nas óperas de corte ao estilo antigo, os cantores eram mandados. A

música instrumental era subserviente; estava ali apenas para acompanhá-los. Mas, no Serglio, Mozart mudou um pouco este equilíbrio de poder; algumas vezes gostava de intercalar vozes humanas com as dos instrumentos, numa espécie de diálogo. Solapou, assim, a posição privilegiada dos cantores. E ao mesmo tempo inquietou a sociedade da corte, que, numa ópera, estava acostumada a ter empatia com as vozes humanas e não com as vozes simultâneas da orquestra. Se Mozart deu à orquestra algo a ser dito, o público não escutou. Somente escutou “notas demais”. (ELIAS, 1995, p. 128-129)

Conclusão

O treino científico que caracteriza o pesquisador mais maduro não pode levá-lo a abandonar algumas preocupações fundamentais no processo de produção de conhecimento. Ao contrário, deve exercitá-lo à indagação crítica constante: “para que e para quem produzimos conhecimentos?”. Essa preocupação nos leva a refletir acerca da importância das escolhas sobre o assunto, sobre o tema, o problema e até sobre a metodologia de pesquisa que buscamos com a nossa atividade de pesquisador.

Ao mesmo tempo, essas preocupações não podem ser abandonadas pelos pesquisadores iniciantes sob o argumento da imaturidade. No âmbito de sua responsabilidade como pesquisador, é de fundamental importância que essas reflexões estejam sempre presentes no processo de pesquisa. Assim, o trabalho científico exige, num primeiro momento, tomadas de decisões teóricas e práticas que determinarão todo o caminho percorrido. Isso significa dizer que é importante que o pesquisador iniciante situe seu trabalho de pesquisa no campo do conhecimento a que ele se relaciona, mas também no campo das relações sociais que ele implica.

O trabalho científico no campo da educação tem que, necessariamente, responder às necessidades dos processos educativos. Toda metodologia a seu serviço só tem sentido se trouxer oportunidades de ação-reflexão-ação, consciente e seqüente, na construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação da sociedade.

ATIVIDADES

1. Cada aluno deve realizar um levantamento *on-line* identificando um resumo de uma pesquisa em qualquer área do conhecimento.
2. Apresentar, em grupos de 4 e 5 alunos, os resumos escolhidos.
3. Discutir os processos de pesquisa apresentados, destacando os aspectos éticos e metodológicos. O principal objetivo aqui é compreender como a metodologia de pesquisa não é uma atividade neutra, mas carregada de escolhas sociais, éticas, políticas e culturais.
4. Escrever um pequeno texto-síntese sobre as discussões empreendidas.

DICA DE ESTUDO



Cobaias é um filme americano que narra a história de um grupo de negros usados como “objetos” de pesquisa na área médica. Muito interessante para o estudo de ética na pesquisa, podemos relacioná-lo também com ética na educação e no ensino. Atenção especial para a relação da enfermeira com os pesquisados. Nessa relação podemos observar a importância da comunicação no processo de pesquisa e sua função social.

Modalidades de pesquisa em educação

Já existe hoje um certo consenso nas ciências humanas em que se situa a ciência da educação, de que a pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque. Por pesquisa qualitativa entendemos uma modalidade segundo a qual a compreensão dos conteúdos é mais importante do que sua descrição ou sua explicação. Isso significa dizer que, nas ciências humanas interessa muito mais desvendar os significados mais profundos do observado do que o imediatamente aparente. Nesse sentido, o papel do pesquisador é mais do que o de mero observador dos fenômenos. Ele é o principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa:

Entre as implicações dessas características para a pesquisa podemos destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDZNAJDER, 1998, p. 132)

Nessa perspectiva de pesquisa, o envolvimento do estudioso com o campo não impede o processo de investigação, ao contrário, cria condições concretas para que se possa captar os significados dos fenômenos estudados. Assim como o pesquisador é um elemento importante no processo de pesquisa, também o campo se destaca como determinante do conhecimento a ser produzido. O campo é o lugar no qual o pesquisador coleta os dados que, interpretados, discutidos e analisados, constroem os significados buscados.

$$\text{PESQUISADOR} + \text{CAMPO} + \text{FONTE} = \text{PESQUISA}$$

Do ponto de vista prático, a fonte dos dados indica também a modalidade de pesquisa. Dentre as muitas modalidades de pesquisa presentes nos estudos em Educação, temos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, a pesquisa documental e a pesquisa-ação. Vejamos como o campo de coleta de dados, entre outros elementos, caracteriza cada uma delas.

A pesquisa bibliográfica

Diferentemente do que pensam muitos pesquisadores iniciantes, e, muitas vezes, até pesquisadores mais maduros, a pesquisa bibliográfica não está presente em todas as modalidades de pesquisa. É verdade que em todas as pesquisas, inclusive nas experimentais, que não são muito próprias das ciências humanas e sociais, o pesquisador precisa buscar na bibliografia especializada conhecimentos científicos e até informações menos sistematizadas que se relacionam ao seu estudo, mas isso não caracteriza a pesquisa como pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta dos dados é a própria *bibliografia* sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar. Vale notar que todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica; uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada. Na pesquisa bibliográfica, vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido. Não vamos ouvir entrevistados, nem observar situações vividas, mas conversar e debater com os autores através de seus escritos. A seguir estão as

etapas de uma pesquisa aplicada ao tipo *bibliográfica*. Estes passos são basicamente os mesmos para qualquer tipo de pesquisa.

1. *delineamento da pesquisa*: elaboração do projeto de pesquisa;
2. *revisão bibliográfica*: para delinear melhor o problema de pesquisa, o pesquisador deve fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o seu objeto. Isso permite que o estudioso se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema;
3. *coleta de dados*: leitura cuidadosa dos autores e obras selecionados para coleta de dados para análise;
4. *organização dos dados*: estudo exaustivo dos dados coletados, organizando-os em categorias de análise;
5. *análise e interpretação dos dados*: discussão dos resultados obtidos na coleta de dados;
6. *redação final*: elaboração do relatório final da pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido – monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou outro tipo de relatório.

No entanto, é importante observar que os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica são bastante específicos. A leitura, para análise e interpretação dos dados, é a atividade específica em todo processo, e exige do pesquisador maturidade e muita disciplina. Severino (1985), ao apresentar uma metodologia para leitura, análise e interpretação de textos, que auxilia o momento de leitura em todo tipo de trabalho acadêmico, traz uma grande contribuição para instrumentalizar o pesquisador no processo da pesquisa bibliográfica. Esse autor parte do princípio de que não é possível captar os significados mais profundos das idéias expressas nos textos acadêmicos e científicos com um procedimento de leitura que não seja sistematizado. Dessa forma, com objetivos bastante práticos, de contribuir para tornar o estudo de textos acadêmicos e científicos mais produtivo, o autor apresenta diretrizes metodológicas para a leitura, análise e interpretação de textos.

Interpretar, num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 1985, p. 60)

A contribuição desse autor diz respeito, principalmente, à necessidade de sistematizar o trabalho de leitura, análise e interpretação de texto de forma que o pesquisador emprenda esforços para esboçar uma biografia do autor do texto a ser analisado, contextualizando historicamente o autor e sua obra, para, em seguida, proceder a um minucioso resumo da obra no que diz respeito à estrutura do texto, as idéias apresentadas pelo autor (principais e secundárias), a interpretação dessas idéias, a problematização (discutir com o autor). Podemos dizer que a pesquisa bibliográfica tem como principal técnica a leitura e como principal instrumento o

fichamento bibliográfico. O fichamento bibliográfico deve ter o estilo que acompanha o estilo do pesquisador, mas alguns de seus elementos são fundamentais: informações completas sobre autor e obra, informações do contexto histórico da produção da obra, resumo da obra, identificação do objetivo, identificação da tese (idéia original defendida pelo autor), identificação do referencial teórico (conceitos, categorias e pressupostos), informações sobre as fontes e referências utilizadas pelo autor (INÁCIO-FILHO, 1995). O fichamento permite, portanto, sistematizar o trabalho de coleta de dados sobre o qual serão empreendidas as análises dos temas em estudo.

Assim, a produção de conhecimentos, que resulta do trabalho de investigação científica que toma a pesquisa bibliográfica como modalidade e não se reduz a uma apresentação das idéias de diferentes autores acerca do tema estudado. Do contrário, exige do pesquisador a produção de argumentações sobre o tema, oriundas de interpretação própria, resultado de um estudo aprofundado sobre o assunto. Concordar, discordar, discutir, problematizar os temas à luz das idéias dos autores lidos são os procedimentos dessa modalidade de pesquisa. Vejamos agora um exemplo de uma pesquisa bibliográfica.

Construção coletiva de diretrizes teórico-metodológicas para a pesquisa em educação ambiental

Resumo: este estudo teve como principal objetivo construir diretrizes teórico-metodológicas para a pesquisa em educação ambiental, uma necessidade científica já apontada nos diferentes espaços de discussão desta área de pesquisa. Ao contribuir para o fortalecimento da pesquisa em educação ambiental, este estudo pode também contribuir para que essa prática social gere conhecimentos relevantes para a prática da educação ambiental. Assim, definimos como modalidade da pesquisa qualitativa para a construção coletiva dessas diretrizes, a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi feita a partir de um levantamento de materiais já analisados e publicados em livros, artigos científicos e teses de mestrado e doutorado. Selecionamos os autores e obras, em forma de livros, mais significativos para a educação ambiental a partir de uma listagem feita pelo grupo de pesquisadores. Foram selecionados também artigos completos que relatam as pesquisas em educação ambiental publicados nos Anais do I, II e III EPEA (Encontro de Pesquisa em Educação ambiental) e nos Anais da 26.^a, 27.^a, e 28.^a Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), referentes aos trabalhos apresentados no GT-22, educação ambiental. Outras fontes de coleta de dados para a construção das diretrizes teórico-metodológicas para a pesquisa em educação ambiental foram os resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis no portal da Capes, acessados através da internet. Procedemos então, individualmente, a leitura dos textos distribuídos entre os integrantes do grupo e sua posterior apresentação e discussão. O principal objetivo aqui foi identificar, analisar e selecionar diretrizes teórico-metodológicas para a

pesquisa em educação ambiental. As diretrizes identificadas, analisadas e selecionadas nos indicam que a pesquisa em educação ambiental deve: ser pesquisa qualitativa, ter relevância científica e social, ter como característica básica o princípio da ação cidadã, produzir conhecimentos pedagógicos para os processos educativos ambientais, criticar e criar alternativas para os processos pedagógicos conservadores, construir conhecimentos para se compreender a complexidade social e ambiental, tomar os temas ambientais locais como ponto de partida para processos educativos críticos e transformadores, levar em conta os princípios da sustentabilidade social e ambiental, ter caráter interdisciplinar e produzir conhecimentos para processos educativos coletivos, participativos, democráticos e emancipatórios. Estudadas e analisadas, essas diretrizes vêm contribuindo para o desenvolvimento das pesquisas em educação ambiental vinculadas ao grupo de pesquisadores e, publicados os resultados, podem também contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em educação ambiental em outros espaços acadêmicos.

Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – UNESP – Bauru

A pesquisa de campo

Essa modalidade de pesquisa, como o próprio nome indica, tem a *fonte de dados* no próprio campo em que ocorrem os fenômenos. No caso da pesquisa em educação, o campo são os espaços educativos. A literatura sobre pesquisa em educação elegeu, durante muito tempo, a escola como o campo mais apropriado para essa pesquisa. No entanto, a riqueza dos processos educativos ocorridos em outros espaços além da escola fez com que o campo de investigação sobre a educação se expandisse também para fora da escola. Consideremos, assim, como campo de pesquisa em educação os espaços educativos escolares e não-escolares.

A pesquisa de campo em educação, portanto, caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos.

Dessa forma, os grandes momentos do processo de pesquisa, nessa modalidade, também são:

1. *delineamento da pesquisa*: elaboração do projeto de pesquisa;
2. *revisão bibliográfica*: para delinear melhor o problema de pesquisa, permitindo, também, que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema;
3. *coleta de dados*: ida ao campo para, através da aplicação de algumas técnicas e instrumentos, coletar os dados para análise;
4. *organização dos dados*: estudo exaustivo dos dados coletados organizando-os em categorias de análise;

5. *análise e interpretação dos dados*: discussão dos resultados obtidos na coleta de dados com o apoio de autores e obras que tratam dos mesmos temas ou temas próximos;
6. *redação final*: elaboração do relatório final da pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido—monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou outro tipo de relatório.

A coleta de dados, levando em conta a pesquisa que se pretende, pode ser realizada de forma bastante variada, isto é, pela utilização de diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, segundo os critérios estabelecidos pelo pesquisador e segundo as condições, objetivos e práticas de sua realização. As técnicas mais usadas pelas pesquisas de campo das ciências da educação são a *observação* e a *entrevista*. A técnica de observação tem variações segundo o grau de participação do pesquisador no campo observado, podendo assumir dois tipos: *observação* ou *observação participante*. Do mesmo modo, a entrevista pode também ser pensada como entrevista *estruturada* ou *semi-estruturada*, segundo o grau de sistematização delas. O questionário, instrumento muito usado na pesquisa de campo, é o máximo da estruturação possível para uma entrevista. Apresentamos, a seguir, o resumo de uma pesquisa de campo para ilustração.

- Vale lembrar que *observação* é a técnica de coleta de dados por meio da qual o pesquisador assume o papel de observador sem nenhuma intervenção intencional no fenômeno observado.
- Já a *observação participante* é a observação que conta com a participação do próprio pesquisador. É, por exemplo, quando um professor, na investigação do fenômeno educativo, coleta dados sobre o processo de ensino de que ele participa como professor.
- *Entrevista estruturada* é a técnica de coleta de dados em que o pesquisador segue rigorosamente um roteiro preestabelecido para suas entrevistas.
- *Entrevista semi-estruturada* é a técnica de coleta de dados em que o pesquisador usa o roteiro como referência para a entrevista que transcorre de forma mais livre, tal como uma conversa entre entrevistador e entrevistado sobre os temas de interesse da pesquisa.

O espaço da creche: que lugar é este?

(ADAIR, 2005)

Resumo: esta pesquisa tem como lócus de estudo uma creche da rede regular pública municipal de Florianópolis, que atende crianças de zero a seis anos, em período integral. A abordagem parte das manifestações infantis no espaço físico da creche e procura apreender como se apropriam desse espaço e as marcas que nele imprimem; é trazido também o ponto de vista dos adultos, profissionais e famílias e da arquiteta responsável pelo projeto arquitetônico

da creche, por meio de entrevistas a título de contribuição e enriquecimento do texto. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a valorização das crianças como informantes, o registro fotográfico, a observação participante, entrevistas e registro em diário de campo. Inicialmente, foi realizado um inventário geral das configurações espaciais das creches públicas municipais de Florianópolis, da rede regular, com base nas plantas baixas e de implantação, e feito um levantamento das legislações que regulam as construções desses espaços. Posteriormente, foi escolhida uma creche da rede citada para proceder à análise desta pesquisa dando visibilidade a ponto de vista infantil para buscar as “pistas” que as crianças dão para pensarmos os espaços coletivos da educação de zero a seis anos na implementação de uma pedagogia da educação infantil. Ao conhecer a forma como o espaço da creche se transforma em lugar socialmente construído nas relações que ali são travadas entre as crianças e os adultos que a habitam, foi observado que as crianças querem o lugar da creche como um lugar de brincadeira, um lugar de liberdade, um lugar de movimentos, um lugar de encontros e um lugar para estar a sós.

A pesquisa documental

A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a *fonte dos dados*, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um *documento* (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isso significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizado nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise. Por documentos podemos entender, por exemplo, normas jurídicas ou documentos oficiais de políticas públicas. O Relatório Mundial da Educação Infantil da Unesco, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, a Agenda 21 e a Carta de Salamanca são outros exemplos de documentos que podem instigar uma pesquisa.

A pesquisa documental em educação é, portanto, uma análise que o pesquisador faz a documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino. No texto a seguir podemos ter um exemplo de uma pesquisa documental em educação.

Sinaes: do documento original à legislação

(ROTHEN; SCHULX, 2005)

Resumo: no início do governo Lula, foi constituída a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) com o objetivo de elaborar uma nova proposta de avaliação. O texto tem como propósito discutir e apresentar a hipótese que a legislação que instala o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (Sinaes) é diferente da Proposta da CEA, apesar de serem apresentadas como interligadas. O estudo tem como fontes primárias os documentos: “Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior”, da CEA, e “Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior”, da Conaes, a Lei 10.861 que institui o Sinaes e a Portaria MEC 2.051 que o regulamenta. Conclui-se que o conteúdo da proposta e da legislação são consequências das concepções da formação e a de controle; e que uma das causas das diferenças reside no fato de que no governo Lula não há consenso a qual função a avaliação deve atender.

A pesquisa-ação

A metodologia da pesquisa-ação articula a produção de conhecimentos com a ação educativa. Por um lado investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade. Essa modalidade da pesquisa qualitativa também é conhecida como *pesquisa participante*, *pesquisa participativa* ou *pesquisa-ação-participativa*. É “uma modalidade nova de conhecimento coletivo do mundo e das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares” (BRANDÃO, 1981, p. 9). Ou, ainda, consiste em uma alternativa de pesquisa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, trazendo duplo desafio: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, realizando a articulação entre teoria e prática no processo educativo (DEMO, 1992). Ezpeleta (1989) enfatiza a dimensão política dessa metodologia chamando nossa atenção para a necessidade de garantir a participação democrática dos sujeitos envolvidos. Tomar como ponto de partida os problemas reais, para, refletindo sobre eles, romper com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos sobre os processos educativos é uma das principais características dessa metodologia de pesquisa discutida por Gómez *et al.* (1999). Brandão (1999) denomina de *pesquisa participante* aquela que permite radicalizar a participação política dos “participantes”. A pesquisa-ação tem como ponto de partida a articulação entre a produção de conhecimentos para a conscientização dos sujeitos e solução de problemas socialmente significativos (THIOLLENT 2000).

Esses autores nos ajudam a compreender que essa modalidade de pesquisa tem o propósito de compartilhar saberes produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Aqui os participantes deixam de ser “objetos” de estudo para serem pesquisadores, produtores de conhecimentos sobre sua própria realidade. O sujeito que vive a realidade socioambiental em estudo é, portanto, um *sujeito-parceiro* das investigações definidas participativamente; ou ainda, um *pesquisador comunitário* que constrói e produz conhecimentos sobre essa realidade em parceria com aquele que seria identificado, numa outra modalidade de pesquisa, como *pesquisador acadêmico*.

Pesquisadores acadêmicos e pesquisadores comunitários tornam-se, então, parceiros de investigação da realidade e da realização da ação educativa sobre ela. Também compartilham conhecimentos que trazem de suas diferentes experiências

sócio-históricas com o objetivo de promover, pela ação – reflexão – ação, transformações na realidade socioambiental que investigam. Dessa forma, cada um tem um papel no delineamento, coletivo e participativo das investigações pretendidas, isto é: as respostas do que se vai investigar, como se vai investigar, para que se vai investigar são compartilhadas e coletivamente respondidas. Os temas de pesquisa têm um importante papel nessa metodologia e em vez de terem objetivos em si mesmos, transformam-se em temas geradores da produção de conhecimentos e das ações educativas sobre a realidade em estudo.

Assim podemos perceber que os fundamentos político-sociais da pesquisa científica sob a metodologia da pesquisa-ação em educação referem-se, em especial, à necessidade de superar um modelo de ciência que se fundamenta na separação entre a teoria e a prática, entre o conhecer e o agir, que revelam intenções de dominação construídas historicamente em nossas sociedades desiguais. Os fundamentos da pesquisa-ação referem-se à possibilidade de radicalizar a participação dos sujeitos, valorizando suas experiências sociais a ponto de tomá-las como ponto de partida – e de chegada – na produção de conhecimentos para a educação. Referem-se, portanto, à valorização do diálogo entre as pessoas (BRANDÃO, 2003). Aqui, os interesses sociais são articulados aos interesses científicos e os conhecimentos produzidos são radicalmente articulados às necessidades dos participantes (SANTOS, 2004).

Diversidade do cerrado: pesquisa–ação–participativa em educação ambiental

(MARONI; TOZONI-REIS, 2005)

Resumo: este estudo foi desenvolvido com crianças de 6 a 11 anos, moradoras da Cohab I em Botucatu-SP, e envolveu atividades de educação ambiental realizadas com a participação das mesmas em todo processo, segundo a metodologia da pesquisa–ação–participativa. Tivemos como objetivo produzir conhecimentos sobre as espécies de cerrado remanescentes no bairro que resgatem parte dos componentes botânicos e zoológicos, característicos do bairro antes da ocupação urbana. Como resultados obtidos, destacam-se, nas visitas às áreas-fragmento de cerrado do bairro e da região, a identificação de algumas espécies de fauna e flora que compõem esse bioma, assim como o conhecimento de características da paisagem, sendo que as crianças não têm mais a idéia de que cerrado é um “serrote grande”. Também se destacam, entre os resultados obtidos, conhecimentos pedagógicos para o desenvolvimento de ações educativas ambientais com o tema cerrado e conhecimentos metodológicos sobre a pesquisa–ação–participativa com crianças.

Conclusão

A pesquisa em educação, no Brasil, está numa situação de pleno desenvolvimento. Nossa produção acadêmica e científica é vigorosa e profícua. Isto nos leva a reconhecer que temos já muitas escolhas e, junto com elas, a responsabilidade de fazer dessa atividade algo sério e criativo no sentido de produzir conhecimentos para uma tão rica e diversa área. São muitos os caminhos possíveis, mas temos assistido a uma tendência geral de abrigar, nas metodologias qualitativas, as pesquisas em educação. Nesse sentido, os aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos e metodológicos da pesquisa em educação estão presentes em nossas escolhas. Entre tão importantes e necessárias escolhas estão as modalidades de pesquisa a serem empregadas. Não há necessidade de fechar nossos trabalhos numa “camisa-de-força” da metodologia e das modalidades de pesquisa. As modalidades aqui apresentadas, selecionadas entre muitas outras, são apenas ponto de partida para a organização e o delineamento do estudo de cada um, constituindo-se muito mais em um apoio metodológico do que em uma receita a ser rigorosamente seguida.

Concluindo, construir práticas inovadoras de pesquisa em educação significa, além de contribuir na construção de um campo teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento e consolidação da investigação em educação, contribuir também para a consolidação teórico-metodológica da reestruturação política da pesquisa acadêmica como instrumento de produção e apropriação social e democrática dos conhecimentos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

ATIVIDADES

1. Selecionar uma dissertação de mestrado na área da educação para leitura e análise.
2. Proceder a uma criteriosa leitura do texto, identificando:
 - a) o tipo de pesquisa que deu origem ao estudo relatado;
 - b) a fonte de dados;
 - c) as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizadas;
3. Elaborar um resumo do trabalho com ênfase nos aspectos metodológicos da pesquisa empreendida.

Técnicas e instrumentos de pesquisa

A pesquisa em educação, essencialmente qualitativa, tem produzido muitos resultados e encontra-se, hoje, num patamar de maturidade tal que podemos dizer que alcançou um estágio avançado de produção do conhecimento suficiente para fazer avançar os processos educacionais na sociedade brasileira. Assim como temos produzido conhecimentos em educação, temos produzido também conhecimentos sobre as formas metodológicas de organizar nossos estudos investigativos nessa área.

Alguns autores têm se dedicado ao estudo das metodologias de pesquisa em educação como Alda Junqueira Alves-Mazzotti, Antonio Joaquim Severino, Cipriano Carlos Luckesi, Ivani Fazenda, Marli André, Menga Lucke, Pedro Demo, entre muitos outros. Todos esses autores afirmam a necessidade de articular os aspectos epistemológicos, filosóficos e políticos da pesquisa em educação aos aspectos metodológicos propriamente ditos. Isso significa dizer que nenhuma metodologia e, portanto, o conjunto de técnicas de pesquisa, é suficiente para garantir um trabalho acadêmico-científico de qualidade, que tenha relevância social e científica suficiente para contribuir com o avanço do conhecimento sobre as formas históricas e políticas de fazer educação.

Por outro lado, o rigor acadêmico-científico que exige o trabalho de pesquisa exige também tomada de decisões acerca dos aspectos metodológicos e técnicos da pesquisa em educação. As modalidades de pesquisa (bibliográfica, de campo, documental, pesquisa-ação etc.) são propostas na literatura especializada em metodologia de pesquisa como forma de contribuir para que os pesquisadores iniciantes possam partir de algumas informações na construção modalidades próprias, criativas e originais, para seus estudos. Para cada modalidade de pesquisa, existem técnicas e instrumentos de pesquisa adequados. No entanto, é preciso lembrar, em relação a esses aspectos mais práticos da pesquisa, que o “sopro criativo do pesquisador” é um dos mais importantes elementos do processo de produção de conhecimentos (MINAYO, 1998). Ou seja, assim como as modalidades, nenhuma técnica ou instrumento de pesquisa é, em si, suficiente ou adequado para os estudos investigativos reais e concretos dos pesquisadores iniciantes. É preciso empreender esforços em busca de elementos metodológicos para dar vida e significado concreto, histórico e particular aos estudos empreendidos. Apenas assim as técnicas e instrumentos aqui propostos têm sentido.

Leitura, análise e interpretação de textos

O aproveitamento da leitura de textos é fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa em qualquer modalidade e exige do pesquisador habilidade, disciplina e competência. Portanto, a leitura é uma técnica de pesquisa. É uma atividade que exige muita sistematização. Para auxiliar o pesquisador nessa atividade, Severino (1985) sugere alguns procedimentos em forma de diretrizes que, é claro, precisam ser adaptadas ao estilo e necessidades de cada um.

A primeira diretriz para a leitura sistematizada diz respeito à *delimitação da unidade de leitura*, isto é, o pesquisador deve delimitar unidades de leitura do texto: um capítulo, uma unidade, uma sessão etc. O importante é que o leitor tenha a preocupação de delimitar partes do texto que tenham uma certa unidade e que seja importante para sua pesquisa. A recomendação é que o leitor trabalhe o texto em

partes, aprofundando-se na compreensão de cada uma delas para, depois, articulá-las num todo. Ele recomenda também que as unidades sejam estudadas sem um intervalo de tempo muito grande entre si.

A segunda diretriz metodológica para o maior aproveitamento científico de uma leitura é o que Severino (1985) chamou de *análise textual*. É uma primeira leitura daquelas partes, capítulos e sessões que foram previamente selecionados pelo pesquisador; ou ainda, uma preparação para a compreensão mais aprofundada da leitura. Trata-se de uma “leitura corrida” que, embora atenta, não deve se preocupar com uma compreensão mais aprofundada. O objetivo da análise textual é proporcionar ao leitor uma visão geral da unidade; é identificar o “jeitão” do texto. Essa leitura deve ser acompanhada de anotações para a melhor compreensão do texto, como dados sobre o autor, vocabulário desconhecido, informações sobre os fatos históricos que contextualizam as idéias apresentadas, sobre os principais autores citados etc. Essa primeira leitura também é o momento da esquematização da unidade. Construir um esquema facilita a compreensão da estrutura da escrita, da lógica da argumentação. Atenção: não se trata ainda de um resumo, orientação que virá depois, para a análise temática, mas um esquema (facilita sua realização se o fizermos em forma de itens).

O terceiro momento de sistematização da leitura para melhor aproveitamento do estudo é o que Severino (1985) chamou de *análise temática*. Diferentemente da análise textual, que tem o objetivo de proporcionar uma primeira aproximação ao texto, a análise temática é uma etapa de *compreensão das idéias do autor* expressas no texto. Aqui, o leitor vai “escutar o autor”, tentar compreender as argumentações dele sem, ainda, posicionar-se a respeito delas. O primeiro passo para fazer esse tipo de leitura é determinar o tema ou assunto principal da unidade, identificando também a perspectiva sob a qual ele é tratado. A seguir, a orientação é que o leitor busque compreender a problematização do autor sobre o tema ou assunto, isto é, quais são os questionamentos que estão expressos com relação ao tema, ou seja; “como o assunto está problematizado” (SEVERINO, 1985). A seguir, já podemos buscar a interpretação que o autor dá a essa problematização. Os questionamentos levantados estão suficientemente respondidos? De que forma? Quais as argumentações do autor? Chegamos aqui, então à idéia central do texto, à tese, assim como às idéias secundárias. Todas elas devem ser destacadas em nossas anotações. De posse dessas informações sobre o texto, podemos elaborar um resumo ou uma síntese do texto. Atenção: não se trata ainda de discutir com o autor nesse resumo ou síntese, mas de reescrever as idéias do autor de acordo com um raciocínio próprio do leitor.

A terceira diretriz metodológica para leitura, análise e interpretação de textos, segundo Severino (1985), é a *análise interpretativa*. Compreendida as idéias do autor lido, podemos agora, finalmente, interpretar o texto. Na etapa da análise interpretativa, vamos discutir com o autor: concordar, discordar, interrogar, argumentar etc. Essa é uma etapa de atividade intelectual mais elaborada, intensa e sofisticada. Severino (1985) indica quatro momentos para a análise interpretativa: situar as idéias do texto no pensamento mais geral do autor; compreender os pressupostos teórico-filosóficos apresentados no texto; discutir a temática do texto, levando em conta os temas próximos tratados por outros autores; realizar uma avaliação crítica das idéias expressas no texto quanto à coerência interna do

texto, à validade dos argumentos, à originalidade na abordagem dos temas e sua profundidade e abrangência das análises empreendidas pelo autor.

Chegamos agora na etapa mais criativa do trabalho de análise de um texto, aquela que Severino (1985) chamou de *problematização*. Nessa etapa, ele nos orienta a sistematizar nossas próprias indagações que emergem com a leitura. Se nos orientarmos pelas diretrizes metodológicas para realizar um trabalho de pesquisa bibliográfica, essa etapa será uma das mais criativas para o trabalho científico, pois é aqui que vamos produzir, de forma mais concreta, nossas análises. Lembremos que a pesquisa qualitativa, diferentemente de outras modalidades que se preocupam mais com a descrição dos fenômenos, tem uma preocupação maior com a interpretação crítica e argumentativa dos fenômenos estudados. É nessa etapa que se concretiza, de forma mais elaborada, essa interpretação. O pesquisador vai problematizar os temas que, direta ou indiretamente, os autores lidos trouxeram para sua reflexão. Trata-se, portanto, da etapa da pesquisa que, de forma mais clara e objetiva, caracteriza o processo de produção de conhecimentos na pesquisa bibliográfica.

Por último, o autor nos indica o momento de encerramento do estudo da unidade temática em forma de *síntese pessoal*. Atenção: não se trata aqui de opiniões ou comentários pessoais, mas de uma síntese do tema analisado e discutido; um novo texto, com redação própria, resultado de um estudo aprofundado dos temas tratados na unidade.

Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos

(SEVERINO, 1985)

Recapitulando – a leitura analítica é um método de estudo de textos de natureza teórica que tem como objetivos:

- fornecer uma compreensão global do significado das idéias dos autores;
- treinar a compreensão e a interpretação crítica;
- treinar o desenvolvimento do raciocínio lógico;
- fornecer instrumentos para o trabalho intelectual desenvolvido nos seminários, no estudo dirigido, no estudo individual e em grupos, na confecção de resumos, resenhas, sumários etc.

Seus processos básicos são os seguintes.

- *análise textual* – preparação do texto:
 - trabalhar sobre unidades bem delimitadas (um capítulo, uma seção, uma parte etc. sempre um trecho que traga um pensamento completo);
 - fazer uma leitura rápida e atenta da unidade para adquirir uma visão de conjunto da mesma;
 - levantar esclarecimentos relativos ao autor, ao vocabulário específico, aos fatos, doutrinas e autores citados, que sejam importantes para a compreensão da mensagem;
 - esquematizar o texto, evidenciando sua estrutura redacional.

- *análise temática* – compreensão do texto:
 - determinar o tema-problema, a idéia central e as idéias secundárias da unidade;
 - refazer a linha de raciocínio do autor, ou seja, reconstruir o processo lógico do pensamento do autor;
 - evidenciar a estrutura lógica do texto, esquematizando a seqüência das idéias.
- *análise interpretativa* – interpretação do texto:
 - situar o texto no contexto da vida e da obra do autor, assim como no contexto da cultura de sua especialidade, tanto do ponto de vista histórico como do ponto de vista teórico;
 - explicitar os pressupostos filosóficos do autor que justifiquem suas posturas teóricas;
 - aproximar e associar idéias do autor expressas na unidade com outras idéias relacionadas à mesma temática;
 - exercer uma atitude crítica frente às posições do autor em termos de:
 - coerência interna da argumentação;
 - validade dos argumentos empregados;
 - originalidade do tratamento dado ao problema;
 - profundidade de análise do tema;
 - alcance de suas conclusões e consequências;
 - apreciação e juízo pessoal das idéias defendidas.
- *problematização* – discussão do texto:
 - levantar e debater questões explícitas ou implícitas em todo corpo do texto;
 - debater questões afins surgidas no leitor.
- *síntese pessoal* – reelaboração pessoal da mensagem do texto:
 - desenvolver a mensagem mediante uma retomada geral de todo o texto, através de uma formulação pessoal da mensagem e um raciocínio personalizado;
 - elaborar um novo texto, com redação própria, que contenha discussão e reflexão pessoais.

Observação

A observação é uma das técnicas de pesquisa mais usadas nas ciências humanas, mas está mais diretamente ligada à pesquisa de campo. Embora seja uma técnica relativamente espontânea, a observação exige uma sistematização de método que a potencializa:

“o observador, munido de uma listagem de comportamento, registra a ocorrência destes comportamentos em um determinado período de tempo, classificando-os em categorias ou caracterizando-os por meio de sinais”. (CHIZZOTTI, 1998, p. 53)

Convivemos durante muito tempo, no meio científico, com a idéia de que era preciso, por parte do pesquisador, garantir a neutralidade no processo de investigação, em especial, durante o processo de observação que tem como objetivo a coleta de dados. No entanto, podemos dizer que, na pesquisa em educação e em grande parte das ciências humanas e sociais, temos assistido a um certo consenso acerca da impossibilidade da neutralidade científica no estudo dos fenômenos humanos e sociais, o que nos leva a pensar que a observação, como técnica de pesquisa, não pode ser neutra. Pensemos numa situação concreta da pesquisa em educação: durante a coleta de dados, em um local onde é realizado um processo educativo, o pesquisador-observador interfere no próprio campo. Além disso, a “leitura” que ele faz dos movimentos nesse campo é fortemente influenciada pelas suas próprias referências históricas, sociais, políticas, culturais, epistemológicas, pedagógicas e metodológicas.

Por essas razões, é impossível garantir a neutralidade do observador no processo de pesquisa, tornando-se, portanto, necessário assumir a não-neutralidade como forma de garantir rigor metodológico ao processo. Os graus de participação no campo em que ocorrem os fenômenos estudados definem o papel do pesquisador e os cuidados que ele deve ter na observação. Quanto mais envolvido no grupo, mais ele se caracteriza como um observador participante; quanto menos envolvido, mais próximo de um observador não-participante. Obviamente que esses graus dependem do tipo de pesquisa que se realiza, mas devem ser tratados pelo pesquisador como um elemento importante do processo de investigação.

A técnica de observação exige, como primeiro cuidado, esclarecer o papel de observador do pesquisador que passará a participar do cotidiano do grupo pela observação dos fenômenos do dia-a-dia. O pesquisador deve investir na aceitação dele pelo grupo, criar vínculos e clima de aceitação e confiança para que a observação tenha bons resultados no processo de investigação (MINAYO, 1998).

Para que a observação possa ser mais bem explorada como técnica de pesquisa, observemos ainda outros cuidados (PARRA-FILHO; SANTOS, 1998): delimitar o campo de coleta de dados para observação, planejar detalhadamente a atividade (recomenda-se a elaboração de um roteiro de observação) e registrar sistematicamente o observado (pode-se usar aqui um caderno de registros, diário de campo ou filmagem). É evidente que muitos movimentos do fenômeno estudado não estarão previstos no roteiro, mas devem ser detalhadamente registrados. A idéia aqui é obter o máximo possível de informações sobre os elementos envolvidos nos processos estudados.

Considerando ainda os graus de participação nos grupos e a impossibilidade da neutralidade no papel do pesquisador, podemos assumir essa participação e tratar a técnica de observação como *observação participante*. Partimos aqui do princípio de que o pesquisador tem contato direto com o fenômeno a ser estudado, modificando-o e sendo modificado por ele. A observação e a observação participante são variações da mesma técnica, variações que devem ser levadas em conta na análise dos dados coletados.

Entrevista e questionário

Assim como a observação, a entrevista é uma técnica também muito presente na etapa da coleta de dados da pesquisa qualitativa, em especial no trabalho de campo. Ela tem como objetivo buscar informações por meio da “fala” dos sujeitos a serem ouvidos, os entrevistados. Consideramos como entrevista todo tipo de comunicação ou diálogo entre um pesquisador que tem como objetivo coletar informações dos *depõentes* para serem posteriormente analisadas. Toda entrevista exige um roteiro previamente definido cujo grau de sistematização define o grau de estruturação da entrevista. Dessa forma temos mais comumente a *entrevista estruturada* e a *entrevista semi-estruturada*.

A entrevista estruturada caracteriza-se por um roteiro com questões fechadas apresentadas ao entrevistado. Consideramos como grau máximo de estruturação de uma entrevista o *questionário*. Esse instrumento de pesquisa consiste num conjunto de questões predefinidas e seqüenciais apresentadas ao entrevistado diretamente pelo pesquisador ou indiretamente via correspondência. Além disso, o uso do questionário como instrumento da entrevista exige alguns cuidados: que o pesquisador tenha clareza sobre as informações pretendidas expressas no planejamento rigoroso do instrumento; que as questões sejam redigidas de forma a garantir a compreensão dos entrevistados, levando-se em conta o nível social e escolar dos sujeitos e suas experiências sócio-históricas; e também, que o pesquisador garanta estrutura lógica seqüencial e progressiva, com precisão, clareza, coerência e simplicidade – que leve a respostas curtas, rápidas e objetivas (CHIZZOTTI, 1998). É importante que as questões estejam articuladas entre si, tomando-se o cuidado para uma questão não responder outra nem induzir a respostas desejadas pelo pesquisador. Recomenda-se que o questionário seja testado por meio de um estudo piloto ou de sua simples aplicação entre alguns sujeitos que se dispõem a colaborar com essa testagem.

Figura 1 – exemplo de questionário para identificar o perfil de alunos de um curso de formação de professores.

1. Idade:		
<input type="checkbox"/> até 17 anos.	<input type="checkbox"/> entre 36 a 40 anos.	
<input type="checkbox"/> entre 18 e 21 anos.	<input type="checkbox"/> entre 41 a 45 anos.	
<input type="checkbox"/> entre 22 a 25 anos.	<input type="checkbox"/> entre 46 a 50 anos.	
<input type="checkbox"/> entre 26 a 30 anos.	<input type="checkbox"/> entre 51 a 55 anos.	
<input type="checkbox"/> entre 31 a 35 anos.	<input type="checkbox"/> mais de 56 anos.	
2. Sexo:		
<input type="checkbox"/> masculino.		
<input type="checkbox"/> feminino.		
3. Estado civil:		
<input type="checkbox"/> solteiro.	<input type="checkbox"/> casado.	
<input type="checkbox"/> divorciado.	<input type="checkbox"/> união estável.	
<input type="checkbox"/> separado.		

4. Número de filhos:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> nenhum. | <input type="checkbox"/> 5 filhos. |
| <input type="checkbox"/> até 2 filhos. | <input type="checkbox"/> 6 filhos. |
| <input type="checkbox"/> 3 filhos. | <input type="checkbox"/> mais de 6 filhos. |
| <input type="checkbox"/> 4 filhos. | |

5. Escolaridade (informe o último grau de ensino que concluiu):

- médio.
 superior.
 Outro. Qual? _____

6. Ficou algum período sem estudar?

- | | |
|--|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim. | <input type="checkbox"/> Não. |
| <input type="checkbox"/> Quanto tempo? _____ | |

7. Tempo de experiência no magistério:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> menos de 1 ano. | <input type="checkbox"/> de 9 a 12 anos. |
| <input type="checkbox"/> 1 ano. | <input type="checkbox"/> de 13 a 15 anos. |
| <input type="checkbox"/> 2 anos. | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> 3 anos. | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos. |
| <input type="checkbox"/> de 3 a 5 anos. | <input type="checkbox"/> mais de 25 anos. |
| <input type="checkbox"/> de 6 a 8 anos. | |

8. Tempo de experiência no magistério de Educação Infantil:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> nenhum. | <input type="checkbox"/> de 6 a 8 anos. |
| <input type="checkbox"/> menos de 1 ano. | <input type="checkbox"/> de 9 a 12 anos. |
| <input type="checkbox"/> 1 ano. | <input type="checkbox"/> de 13 a 15 anos. |
| <input type="checkbox"/> 2 anos. | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> 3 anos. | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos. |
| <input type="checkbox"/> de 3 a 5 anos. | <input type="checkbox"/> mais de 25 anos. |

9. Tempo de experiência no magistério de Ensino Fundamental:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> nenhum. | <input type="checkbox"/> de 6 a 8 anos. |
| <input type="checkbox"/> menos de 1 ano. | <input type="checkbox"/> de 9 a 12 anos. |
| <input type="checkbox"/> 1 ano. | <input type="checkbox"/> de 13 a 15 anos. |
| <input type="checkbox"/> 2 anos. | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> 3 anos. | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos. |
| <input type="checkbox"/> de 3 a 5 anos. | <input type="checkbox"/> mais de 25 anos. |

10. Tempo de experiência no magistério de outro nível ou modalidade:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> nenhum. | <input type="checkbox"/> de 6 a 8 anos. |
| <input type="checkbox"/> menos de 1 ano. | <input type="checkbox"/> de 9 a 12 anos. |
| <input type="checkbox"/> 1 ano. | <input type="checkbox"/> de 13 a 15 anos. |
| <input type="checkbox"/> 2 anos. | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> 3 anos. | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos. |
| <input type="checkbox"/> de 3 a 5 anos. | <input type="checkbox"/> mais de 25 anos. |

11. Tem outra ocupação que não o magistério?

Qual? _____

12. Profissão do cônjuge ou companheiro(a):

13. Faixa salarial:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> R\$260,00. | <input type="checkbox"/> de R\$1.801,00 a R\$2.000,00. |
| <input type="checkbox"/> de R\$261,00 a R\$300,00. | <input type="checkbox"/> mais de R\$2.001,00. |
| <input type="checkbox"/> de R\$301,00 a R\$400,00. | |
| <input type="checkbox"/> de R\$401,00 a R\$600,00. | |
| <input type="checkbox"/> de R\$601,00 a R\$800,00. | |
| <input type="checkbox"/> de R\$801,00 a R\$1.000,00. | |
| <input type="checkbox"/> de R\$1.001,00 a R\$1.400,00. | |
| <input type="checkbox"/> de R\$1.401,00 a R\$1.800,00. | |

14. Renda familiar (informe a renda familiar total):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> de R\$380,00 a R\$400,00. | <input type="checkbox"/> de R\$1.401,00 a R\$1.800,00. |
| <input type="checkbox"/> de R\$401,00 a R\$600,00. | <input type="checkbox"/> de R\$1.801,00 a R\$2.000,00. |
| <input type="checkbox"/> de R\$601,00 a R\$800,00. | <input type="checkbox"/> de R\$2.001,00 a R\$3.000,00. |
| <input type="checkbox"/> de R\$801,00 a R\$1.000,00. | <input type="checkbox"/> mais de R\$3.001,00. |
| <input type="checkbox"/> de R\$1.001,00 a R\$1.400,00. | |

15. Tem casa própria?

- Sim.
 Não.

Se respondeu **não**, qual é a condição do imóvel que ocupa:

- Alugado.
 Emprestado.
 Divido com outras pessoas.
 Pensão, hotel ou similar.
 Outro _____

16. Número de cômodos que tem sua residência:

- | | |
|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> até 3. | <input type="checkbox"/> entre 7 e 9. |
| <input type="checkbox"/> até 4. | <input type="checkbox"/> entre 9 e 12. |
| <input type="checkbox"/> até 5. | <input type="checkbox"/> mais de 12. |
| <input type="checkbox"/> até 6. | |

17. Possui veículo para locomoção?

- Sim. Não.

Se respondeu **sim**, qual é o veículo que possui?

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Carro. | <input type="checkbox"/> Bicicleta. |
| <input type="checkbox"/> Motocicleta. | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

18. Usa computador?

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sempre. | <input type="checkbox"/> raramente. |
| <input type="checkbox"/> às vezes. | <input type="checkbox"/> nunca usei. |

19. Assinale as alternativas que correspondem às suas habilidades com o computador:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fez curso de informática. | <input type="checkbox"/> Navega na internet. |
| <input type="checkbox"/> Acessa internet. | |

20. Assinale os aplicativos que conhece e usa:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Word | |
| <input type="checkbox"/> PowerPoint | |
| <input type="checkbox"/> Access | |
| <input type="checkbox"/> Excel | |
| <input type="checkbox"/> Explorer/Netscape | |
| <input type="checkbox"/> Windows | |
| <input type="checkbox"/> Outro _____ | |

21. Assinale o que lê com freqüência:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Jornais. Quais? _____ | |
| <input type="checkbox"/> Revistas. Quais? _____ | |
| <input type="checkbox"/> Livros. Quais? _____ | |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ | |

22. Enumere, em ordem de freqüência, o tipo de lazer que gosta e desfruta:

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Viagem. | <input type="checkbox"/> Clubes. |
| <input type="checkbox"/> Cinema. | <input type="checkbox"/> Campo. |
| <input type="checkbox"/> Teatro. | <input type="checkbox"/> Pescaria. |
| <input type="checkbox"/> Passeios. | <input type="checkbox"/> Praia. |
| <input type="checkbox"/> TV. | <input type="checkbox"/> Outros. |
| <input type="checkbox"/> Leitura. | |

23. Enumere, em ordem de freqüência, os programas de TV aos quais assiste:

- Jornal.
- Documentários.
- Novelas.
- Filmes.
- Outros _____

24. Por que está freqüentando este curso? (Enumere até cinco motivos descrevendo sinteticamente)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

25. Enumere, sinteticamente, as principais contribuições do curso para sua atuação profissional:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

26. Enumere, sinteticamente, os principais “pontos negativos” que você viu no desenvolvimento do curso:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Temos ainda a possibilidade de entrevistas menos estruturadas do que as empreendidas através do questionário: uma entrevista estruturada, mesmo que realizada por um roteiro de questões fechadas, pode ser menos estruturada quando se anota ou grava suas respostas; ou uma entrevista semi-estruturada, também conhecida como não-diretiva, cujo roteiro tem o papel de recordar ao entrevistador dos principais pontos a serem colocados no diálogo com o entrevistado. Na entrevista semi-estruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma seqüência mais livre, dependendo

do rumo que toma o diálogo. Nesse tipo de entrevista, é recomendado que o pesquisador procure criar um clima espontâneo e descontraído que contribua para atingir os objetivos do estudo em questão.

Nahoum (1976), ao escrever sobre *A entrevista psicológica* aponta que essa técnica de pesquisa, se bem organizada, proporciona *situações de conversa* que criam oportunidades para troca de opiniões, relato de fatos e demonstração de atitudes. No entanto, esse autor chama a atenção para o fato de a entrevista criar uma situação complexa cujas diferentes funções estão relacionadas à prática profissional do entrevistador e, em alguns casos, também do entrevistado. Alerta ainda que, se o objetivo principal da entrevista for coletar dados por meio de depoimentos, é preciso que o entrevistador crie motivações que colaborem na apresentação desses dados. Assim, toda entrevista deve ser iniciada por uma exposição simples dos principais objetivos, no caso, do pesquisador.

Um outro autor, Sullivan (s.d.), ao estudar a entrevista psiquiátrica, destaca a idéia da complexidade da entrevista, especialmente, no que diz respeito à dificuldade de separar dados objetivos de dados subjetivos. Assim, o entrevistador deve levar isso em conta. As entrevistas semi-estruturadas ou não-dirigidas são procedimentos de coleta de dados que se baseiam na forma de colher informações no discurso livre do entrevistado, pois permitem ao entrevistador reformular imediatamente o roteiro de entrevista, dependendo dos pontos abordados (CHIZOTTI, 1998). No entanto, é preciso considerar o aspecto inter-relacional da entrevista semi-estruturada que identifica Cunha (1998) ao apresentá-la como técnica de coleta de dados por meio de depoimentos, pois entrevistado e entrevistador estão envolvidos em um processo cultural. Dessa forma, com esses cuidados e diretrizes, podemos considerar a entrevista como uma das técnicas mais adequadas para a pesquisa de campo em educação.

Análise de conteúdo

Para a modalidade de pesquisa conhecida como *pesquisa documental*, a técnica mais indicada para coleta e análise dos dados é a análise de conteúdo. Embora essa técnica também seja usada em outras situações, inclusive na pesquisa de campo (para analisar qualquer tipo de texto ou comunicação oral, visual ou gestual), vejamos suas possibilidades metodológicas. Bardin (s.d.), um dos mais conhecidos estudiosos dessa técnica, define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação”.

Considerando que todo documento, ou simplesmente um texto, tem um volume grande de informações que nem sempre interessam ao tema em estudo pela pesquisa documental, o principal objetivo da análise de conteúdo é desvendar os sentidos aparentes ou ocultos de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de comunicação. Obviamente que a escolha dos procedimentos para essa análise depende do estudo em questão, de seus objetivos, das intenções do pesquisador, de seus referenciais teóricos, epistemológicos, políticos, sociais, culturais, educacionais e pedagógicos.

Chizzottti (1998) nos ensina que a análise de conteúdo como técnica de pesquisa em ciências humanas e sociais pode lançar mão de vários procedimentos:

Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito. (CHIZZOTTI, 1998, p. 98)

Decompondo o texto documental, conforme a indicação, em partes constituintes, o pesquisador procederá, então, a um estudo aprofundado dessas partes, buscando, para isso, informações do contexto e do texto, como forma de compreender o expresso e o oculto.

Planejamento participativo

A pesquisa–ação–participativa foi aqui indicada como uma modalidade alternativa de pesquisa em educação, que articula radicalmente as dimensões investigativas, educativas e participativas. Essa modalidade exige também que todas as ações realizadas, tanto as de caráter investigativo quanto as de caráter educativo, contem com a participação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o *planejamento participativo*, também conhecido como *planejamento dialógico*, apresenta-se como uma importante e produtiva técnica para os estudos através da pesquisa–ação–participativa.

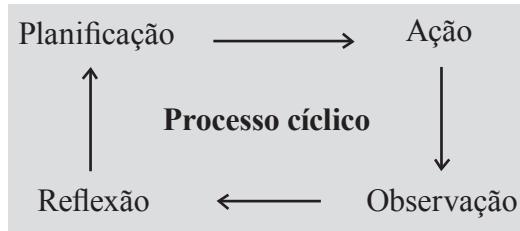
Entendemos por planejamento participativo uma estratégia de trabalho coletivo que parte da necessidade da participação dos envolvidos na tomada de decisões conjuntas para a solução de problemas comuns. Paulo Freire, embora não tenha escrito especificamente sobre planejamento participativo, é um dos maiores inspiradores dessa técnica de pesquisa e ação educativa. Padilha (2001), sem dicotomizar teoria e prática educativa, aponta-nos caminhos para a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico na escola pela técnica do planejamento dialógico, partindo da idéia de que “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1997), e afirma:

O verbo transitivo direto *decidir* pode significar “determinar, resolver, assentar, deliberar; dar solução a, solucionar, desatar; dar decisão a; julgar, sentenciar [...] convencer, persuadir, induzir; resolver; dispor”. Decisão, do latim *decisio*, significa “resolução de um ato voluntário que, após avaliação, provoca a execução de uma solução encontrada entre várias alternativas possíveis (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 65). Por todos significados correlatos da palavra *decidir*, verificar que, sem a existência da decisão ou de alguém que decida, não poderemos iniciar nenhum processo, sobretudo no que se refere à construção de um tipo de planejamento ou mesmo de qualquer projeto. (PADILHA, 2001)

Dessa forma, o próprio processo de planejamento é uma etapa do processo político de investigação e ação educativa, inclusive em sua dimensão participativa, portanto não é uma atividade neutra, mas uma atividade com um *contínuo propósito coletivo* (VIANNA, 1986). É importante destacar que o planejamento participativo será realmente participativo se a participação for compreendida como um processo coletivo de tomada de decisões e não, simplesmente, como a simples adesão dos sujeitos a planos preestabelecidos pelo pesquisador. O diálogo, a contribuição pessoal

de todos, a busca do consenso da maioria, a co-responsabilidade, o paciente exercício da democracia são elementos fundamentais do planejamento participativo.

Na pesquisa–ação–participativa, o planejamento participativo torna-se a técnica de organização das etapas da pesquisa, como nos ensina Angel (2000, p. 50):



As formas organizativas do planejamento participativo deverão ser construídas pelos próprios grupos. No entanto, algumas etapas fundamentais na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico de acordo com a metodologia do planejamento dialógico servem como técnicas de pesquisa–ação–participativa.

Roteiro para planejamento participativo

(PADILHA, 2001. Adaptado)

1. Construção coletiva dos fundamentos teóricos como referencial para a construção do projeto: o “marco referencial”.
 - a) Como entendemos o mundo em que vivemos?
 - Desdobrar essa questão em perguntas específicas adaptadas aos diferentes grupos.
 - Respostas individuais discutidas e selecionadas coletivamente.
 - b) Como queremos o mundo em que vivemos?
 - Desdobrar essa questão em perguntas específicas adaptadas aos diferentes grupos.
 - Respostas individuais discutidas e selecionadas coletivamente.
 - c) Qual é a educação (ensino, escola etc.) que desejamos?
 - Desdobrar essa questão em perguntas específicas adaptadas aos diferentes grupos.
 - Respostas individuais discutidas e selecionadas coletivamente.
 2. Construindo a proposta de ação a partir do marco referencial.
 - a) Avaliação geral da situação a ser enfrentada.
 - b) Levantamento detalhado de dados sobre a realidade a ser modificada.
 - c) Programação das atividades a serem realizadas.
 3. Estrutura básica do projeto de ação-intervenção construído coletivamente
 - a) Identificação do projeto.

- b) Histórico e justificativas.
- c) Objetivos gerais e específicos.
- d) Metas.
- e) Atividades propostas.
- f) Recursos.
- g) Cronograma.
- h) Avaliação.
- i) Conclusão.

Conclusão

As adaptações das modalidades, técnicas e instrumentos de pesquisa às pesquisas reais e concretas dos educadores em formação têm que levar em conta aspectos dos mais variados. Nessas escolhas estão presentes nossos referenciais epistemológicos, filosóficos, políticos, educacionais e pedagógicos, assim como nossas necessidades reais e concretas de coletar, organizar e analisar os dados da realidade a ser compreendida. Dessa forma, as técnicas e instrumentos apresentados neste texto são apenas ponto de partida para a construção, também real e concreta, dos procedimentos metodológicos adequados para enriquecer o processo de produção de conhecimentos pretendido. Dar vida às diretrizes para a leitura, análise e interpretação de texto, para a observação dos fenômenos educativos, para as entrevistas realizadas com os depoentes que têm contribuições a dar para compreender melhor e de forma mais aprofundada o processo educativo, para as formas de analisar conteúdos dos documentos que informam sobre esse processo e, mais ainda, dar vida às propostas coletivas de planejamento participativo é tarefa de cada pesquisador, seja ele um pesquisador maduro ou iniciante.

ATIVIDADES

1. Selecionar uma tese de doutorado na área da educação para leitura e análise.
2. Proceder a uma criteriosa leitura do texto identificando:
 - a) a revisão bibliográfica empreendida;
 - b) as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizadas;
 - c) os resultados obtidos.

- 3.** Elaborar um resumo do trabalho com ênfase nas técnicas da pesquisa empreendida.

O projeto de pesquisa

A pesquisa científica em educação tem como principal objetivo a interpretação do fenômeno educativo, porque nós, educadores, necessitamos produzir conhecimentos sobre os fenômenos educativos presentes em nosso cotidiano. Essa atividade de pesquisa contribui para que nos capacitemos como educadores, comprometidos com a melhoria da qualidade da educação, podendo por meio da produção de conhecimentos, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Qualquer pesquisa, para ter relevância social e científica, exige sistematização. Isso significa dizer que, para garantir seu compromisso social, a pesquisa em educação tem que ter qualidade científica. Entre os diferentes elementos que proporcionam essa qualidade estão os de caráter metodológico. Por projeto de pesquisa entendemos não um caminho de traço único, rígido e engessado, mas um caminho que possa, ao mesmo tempo, evitar os imprevistos e nos preparar para eles, criando condições concretas para evitar que nos imobilize. Tomemos uma definição de planejamento educacional para análise: “o exercício de previsão na determinação política, prioridades e custos de um sistema educacional, tendo na devida conta as realidades econômicas e políticas, o crescimento potencial do sistema e as necessidades do país e dos estudantes servidos pelo sistema [...]” (BEEBY, 1973, p. 79). Essa definição nos mostra que o ato de planejar não é neutro, é carregado de escolhas.

Podemos partir desses princípios para pensar no projeto de pesquisa. Quais escolhas estão, para nós, colocadas? Essa primeira pergunta nos leva a outras e suas respostas são o próprio projeto de pesquisa. Rudio (1986) sugere como roteiro de projeto as seguintes questões:

- **O que pesquisar?**

Resposta: formulação do problema, das hipóteses e das referências teóricas.

- **Por que pesquisar?**

Resposta: justificativas.

- **Como pesquisar?**

Resposta: metodologia da pesquisa.

- **Quando pesquisar?**

Resposta: cronograma.

- **Com que recursos?**

Resposta: orçamento.

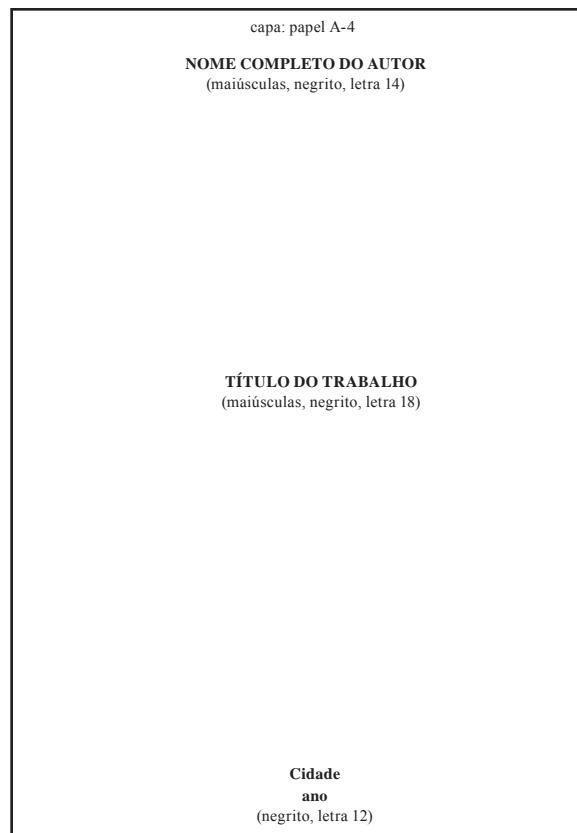
- **Quem pesquisa?**

Resposta: pesquisador/coordenador/orientador e/ou grupo de pesquisa.

As decisões a serem tomadas no projeto de pesquisa dizem respeito ao tema, ao problema, aos objetivos, às hipóteses, às justificativas, aos procedimentos metodológicos, ao tempo de execução, aos recursos financeiros necessários e aos pesquisadores participantes. Não existe, nas normas técnicas atualizadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR, agosto de 2002) regulamentação para registros de pesquisa. Dessa forma, a estrutura do projeto de pesquisa aqui apresentada foi adaptada em conformidade com a estrutura de projetos de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Sendo assim, podemos pensar numa estrutura básica para um projeto de pesquisa, tomando o cuidado de adaptá-lo a cada situação específica. Essa estrutura conta com: elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, resumo, sumário); elementos textuais (introdução, justificativa, objetivos, problema de pesquisa, hipóteses, metodologia, cronograma) e elementos pós-textuais (referências e anexos).

Capa

A capa, a folha de rosto e o sumário, cada um deles em folha separada, fazem parte da apresentação inicial do projeto de pesquisa de uma monografia (LUCKESI, 1985; SEVERINO, 1985; SALOMON, 2004; TRALDI; DIAS, 2004, entre outros). Ver sugestão de modelo a seguir.



folha de rosto: papel A-4

NOME COMPLETO DO AUTOR
(maiúsculas, negrito, letra 14)

TÍTULO DO TRABALHO
(maiúsculas, negrito, letra 14)

Projeto de pesquisa apresentado
ao (Exemplo: De-
partamento de Didática da Fa-
culdade de Educação como exi-
gência parcial para obtenção do
título de formado em Pedagogia).

Orientador:
(maiúscula só no início)

Cidade
ano
(negrito, letra 12)

SUMÁRIO
(negrito, letra 12)

1. Introdução	7
2. Justificativa	9
3. Objetivos	10
4. Problema	13
5. Hipóteses	17
6. Metodologia	25
7. Cronograma	54
8. Referências	56
Apêndice 1 (se for o caso):	60
Apêndice 2 (se for o caso):	69

O assunto e o tema da pesquisa: informações da introdução

Todo trabalho científico, seja ele uma proposta ou um relatório de pesquisa em forma de artigo ou texto completo (TCCs, monografias, dissertações e teses), tem início com a *introdução*. Parece óbvio, no entanto, temos convivido com um número significativo de trabalhos que não dão à *introdução* qualidade necessária para integrá-la ao corpo do trabalho. Num projeto de pesquisa, ela tem o objetivo de traçar um panorama geral do estudo proposto, isto é, apresentar em linhas gerais o estudo que será apresentado nas páginas seguintes. A introdução deve informar ao leitor o ponto a partir do qual o autor da proposta concebe o assunto e o tema a ser estudado. Para isso, necessitamos, em primeiro lugar, apresentar o assunto em estudo para, em seguida, empreender uma rigorosa revisão bibliográfica sobre ele e, então, apresentar o tema.

Um *assunto*, no processo de investigação científica, diz respeito a uma abordagem mais geral do tema a ser estudado. Assim, se vamos estudar, por exemplo, um tema como aprendizagem infantil, podemos considerar que o assunto é educação infantil.

Dessa forma, recomenda-se que na introdução o pesquisador contextualize seu tema partindo do assunto mais geral. Ela não deve ser longa a ponto de tornar-se um capítulo, nem trazer considerações gerais, mas ser objetiva, tratar do assunto e do tema estudado, pois tem o papel de “introduzir” o leitor, progressivamente, ao texto, o papel de revelar o ponto de partida do estudo (DEMO, 2003). O importante aqui é apresentar ao leitor o trabalho de forma mais geral, isto é, ele deve ser informado, na introdução, o que e como será tratada a temática a ser desenvolvida no decorrer do texto.

Se o assunto é mais geral, o tema (mais específico) é uma problematização do assunto. A definição do tema de pesquisa indica uma subárea de interesse a ser investigada a partir de uma grande área, o assunto. Por exemplo: se o assunto de um estudo monográfico é alfabetização, o tema pode ser “a alfabetização na educação infantil”. Esse tema necessita, num primeiro momento, ser explorado de tal forma pelo pesquisador (a partir de estudos sobre ele que levem a muitas indagações e questionamentos) a ponto de criar um problema de pesquisa, ainda mais específico, que será tratado adiante.

Assim, é importante que o tema seja contextualizado na introdução para que se possa compreender melhor as perspectivas de análise. Se o pesquisador apresentar o trabalho acerca da alfabetização na educação infantil, como no exemplo anterior, é imprescindível que na introdução ele deixe claro o que ele entende como “educação infantil” e “alfabetização”, explicando os principais conceitos que serão abordados pelo trabalho. Fará essa explicação a partir de uma breve análise das principais concepções defendidas e/ou criticadas por outros autores. Assim, a introdução de um projeto de pesquisa tem necessariamente algumas tarefas a cumprir: deve fazer uma breve revisão bibliográfica sobre o assunto e o tema, tomar posição acerca das diferentes concepções sobre eles, anunciar o estudo empreendido e apresentar, brevemente e parte a parte, o restante do projeto.

A importância da justificativa

O projeto de pesquisa exige uma dedicação especial às *justificativas* do estudo. Justificar significa argumentar a favor da importância do estudo proposto, demonstrar as razões pelas quais se justifica sua realização. É preciso, portanto, buscar nos autores e obras que tratam do tema, subsídios para a justificativa.

A justificativa, para demonstrar a relevância da pesquisa proposta, deve responder à algumas questões: “Quais os motivos que a justificam? Que contribuições para a compreensão, intervenção ou solução para o problema trará a realização de tal pesquisa?” (DESLANDES, 1998). Nos projetos de pesquisa em educação, é na justificativa que o pesquisador argumenta sobre a relevância social e científica do tema em estudo, explicando qual seu significado teórico e prático para a educação.

No entanto, é preciso estar atento para não cair na armadilha, comum nos trabalhos de iniciação científica, de justificar o estudo pela falta de estudos semelhantes. O trabalho de iniciação científica não precisa ser inédito, mas a forma com que o tema é abordado e sua problematização devem ter significado próprio, demonstrado pelo pesquisador no projeto; deve conter razões que o legitimam, que o fazem merecer uma leitura.

Tomemos, então, o exemplo anterior: é necessário justificar o estudo do tema da alfabetização na educação infantil. Para isso, é necessária uma rigorosa revisão bibliográfica do tema. Vamos buscar, nas discussões que empreendemos, nos autores e obras que tratam do tema, as razões que justificam sua importância. Isto é, por que vale a pena estudar esse tema? Qual a importância do estudo da alfabetização na educação infantil? Pensem, hipoteticamente, que os estudos que realizamos demonstram a necessidade de verificar se as crianças de zero a seis anos devem ou não ser alfabetizadas na educação infantil, pois esta é uma polêmica para pais e educadores de crianças pequenas. Assim, justifica-se o esforço de realizar estudos acerca desse tema.

Definição dos objetivos

Um objetivo é um propósito, uma meta, um alvo que se pretende atingir, uma ação a ser realizada, a própria materialização do estudo. Assim, a definição dos objetivos é uma das mais importantes etapas de um trabalho científico. É a partir da formulação dos objetivos que se pode delinear o projeto de pesquisa.

Eles devem ser formulados a partir de alguns critérios: pertinência ao estudo, clareza, precisão e exequibilidade. Para isso, observemos alguns cuidados na sua formulação:

- apresentar, primeiramente, objetivos gerais do estudo para, em seguida, formular os objetivos específicos;
- não apresentar muitos objetivos, mas aqueles que têm mais sentido para o trabalho;

- articular os objetivos entre si, apresentando-os de forma seqüencial;
- optar por objetivos com um único propósito; no caso de haver um que tenha mais de um propósito, transformá-lo em um novo objetivo;
- para garantir a clareza da ação a ser realizada, iniciar sempre a formulação de um objetivo usando o verbo (ação) no infinitivo: identificar, analisar, compreender etc.

Exemplo de objetivos de um projeto de pesquisa em educação

Objetivo geral

Analisar a importância do processo de alfabetização na educação infantil.

Objetivos específicos

- compreender as diferentes concepções teóricas acerca da alfabetização na educação infantil;
- identificar as etapas do processo de alfabetização;
- comparar as etapas do processo de alfabetização com as etapas do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos;
- discutir a exigência ou necessidade de alfabetização na educação infantil;
- problematizar a expectativa das famílias acerca da alfabetização na educação infantil;
- problematizar a expectativa dos professores de educação infantil acerca da alfabetização das crianças de zero a seis anos.

O “problema” do problema de pesquisa no projeto

A escolha e formulação do *problema de pesquisa*, parte importante do projeto, é uma das tarefas mais difíceis da construção da proposta da pesquisa. O problema emerge do tema, é a problematização, portanto, é da compreensão mais aprofundada do tema de pesquisa que surge o problema. Partir de um assunto mais amplo, delimitar um tema, pensá-lo na perspectiva do estudo proposto, dos objetivos, é chegar perto da formulação do problema (SALOMON, 2004).

Definição do tema e escolha do problema, ou definição do objeto

(DESLANDES, 1998)

O tema de uma pesquisa indica uma área de interesse a ser investigada. Trata-se de uma delimitação ainda bastante ampla. Por exemplo, quando alguém diz que deseja estudar a questão da “violência conjugal” ou a “prostituição masculina”, está se referindo ao assunto de seu interesse. Contudo, é necessário para a realização de uma pesquisa um recorte mais “concreto”, mais preciso desse assunto. Ao formular perguntas ao tema e ao assunto proposto, estaremos construindo sua problematização.

A definição do problema ou objeto de pesquisa às vezes é tarefa difícil. Embora possa parecer uma “recaída” positivista, vale lembrar que uma maneira de facilitar este primeiro momento de impasse é a descrição do problema especulando sobre seu campo de observação em relação a algumas variáveis (RUDIO, 1986).

Essa medida deve ser entendida como provisória para melhor aclarar o objeto proposto e não como “molde” restritivo. Passemos ao exemplo.

Quando dizemos que vamos estudar a “violência conjugal”, delimitamos aí, muito amplamente, o campo de observação: casais (legalmente casados ou não). Se acrescentamos que o interesse é por “maridos que espancam suas esposas ou companheiras”, conferimos ao assunto uma variável a ser observada. Se afirmamos ainda que desejamos saber como tais espancamentos são vistos ou representados pelas mulheres vitimizadas, apontamos outra variável. Expressemos, então, o intuito de relacionar duas variáveis: o espancamento que maridos realizam em suas esposas e a representação delas sobre esse acontecimento.

Dessa forma poderíamos enunciar o tema já problematizado dessa pesquisa, ou seja, nosso objeto: “A representação sobre espancamentos elaborada a partir de mulheres maltratadas por seus esposos ou companheiros”.

Um problema decorre, portanto, de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico.

Diversos autores sugerem que o problema deve ter algumas características. As mais plausíveis seriam (GIL, 1988):

- a) deve ser formulado como pergunta. Essa maneira parece ser a mais fácil para se formular um problema, além do que facilita sua identificação por quem consulta o projeto de pesquisa. Segundo, em nosso exemplo anterior, teríamos: qual a representação sobre espancamentos é articulada pelas mulheres maltratadas por esposos ou companheiros? Ou se

optamos por um estudo mais exploratório do tema, poderíamos dizer: “Quais os fatores que levam os maridos a espancarem suas esposas?”;

- b) o problema deve ser claro e preciso. Exemplo de imprecisão: “Como funciona a mente dos maridos que espancam suas esposas?” Parece pouco provável que possa ser respondida pergunta tão vasta;
- c) deve ser delimitado a uma dimensão variável. O problema é, às vezes, formulado de maneira muito ampla, impossível de ser investigado. Por exemplo, alguém deseja estudar o que pensam as mulheres sobre o fato de maridos espancarem suas esposas. Contudo, nunca conseguirá saber o que pensam todas as mulheres sobre o assunto. Então deverá restringir-se, por exemplo, à opinião daquelas mulheres que sofrem tal problema, numa localidade específica.

Às vezes, problemas propostos não se encaixam a essas regras. Um caso típico é o dos temas pouco estudados ou muito recentes que carecem de pesquisas exploratórias posteriores à elaboração do projeto.

A escolha de um problema merece que o pesquisador faça sérias indagações (RUDIO, 1986):

- a) Trata-se de um problema original?
- b) O problema é relevante?
- c) Ainda que seja “interessante”, é adequado para mim?
- d) Tenho hoje possibilidades reais para executar tal estudo?
- e) Existem recursos financeiros para a investigação desse tema?
- f) Terei tempo suficiente para investigar tal questão?

Assim, pensemos no nosso exemplo de um projeto de pesquisa com o tema da alfabetização na educação infantil. O estudo que empreendemos sobre ele, pela discussão com os autores e obras que tratam desse tema, ajudam-nos a problematizá-lo a tal ponto que podemos formular um problema de pesquisa:

- A alfabetização na educação infantil é uma necessidade real ou imaginária?

A formulação das hipóteses

O que são hipóteses e qual seu papel no projeto de pesquisa? Hipóteses dizem respeito às indagações que orientam a investigação. Isto é, são respostas provisórias aos problemas de pesquisa e têm como função principal nortear as investigações. As hipóteses orientam o diálogo do investigador com a realidade a ser compreendida e interpretada, portanto, devem ser claras, objetivas, específicas e ter como base as referências teóricas do estudo apresentado pelo projeto.

Formulação de hipóteses

(SALOMON, 2004)

Hipótese e problema formam um todo indivisível, pense-se no projeto quer metodológica, quer teoricamente.

Elementar, mas correta, é a definição da hipótese como resposta provisória ao problema. Como é a “solução” indicada e que precisa ser comprovada pela pesquisa – daí a coleta de dados e sua análise se fazerem em função da(s) hipótese(s) – sua formulação está intimamente relacionada com o problema. Freqüentemente o problema, em sua operacionalização, se desdobra, a ponto de existir no projeto: um problema geral e vários problemas derivados. Para cada problema, neste caso, haverá, no mínimo uma hipótese.

Tanto o problema como a hipótese são formulados dentro do marco teórico de referência adotado pelo pesquisador. O esboço desse marco teórico já deve existir e ser revelado no projeto. O processo de pesquisa, particularmente nas fases do levantamento bibliográfico e da documentação, proporcionam ao pesquisador sua complementação ou sua reformulação.

A hipótese deve ser formulada como proposição, em que sujeito e predicado se relacionam como variáveis; e os conceitos, categorias, índices, indicadores, definições operacionais são escolhidos e definidos também de acordo com o marco teórico de referência adotado.

Não se trata de uma exigência meramente metodológica. É de natureza epistemológica; o próprio processo de formação da ciência e o da construção da teoria científica o exigem. Há muito estava implícita no método e na lógica dialéticos e explícita na formulação de seus princípios heterotéticos¹ e de trânsito dialético. Por força de tais princípios, toda nova teoria, toda lei ou proposição científicas e, consequentemente, toda hipótese, formam-se e formulam-se em contraposição à teoria já existente, e nada se faz a partir do zero. De certo modo constitui a alma do método hipotético-dedutivo, particularmente na contrastação e na falseação propostas por Popper.

Tomemos nosso problema-exemplo de pesquisa (a alfabetização na educação infantil é necessidade real ou imaginária) para formular algumas hipóteses-respostas provisórias ao problema:

- a alfabetização na educação infantil é necessidade real se a concepção sobre alfabetização não se reduzir à decodificação da escrita, pois tem várias etapas;
- a alfabetização na educação infantil é necessidade imaginária se a concepção de alfabetização for de decodificação da escrita;
- a alfabetização na educação infantil é necessidade real para introduzir as crianças no mundo da escrita e da leitura;
- a alfabetização na educação infantil é necessidade imaginária se for considerada treinamento mecânico de escrita e leitura.

¹ De acordo com Lunz (2000, p. 5-12), “nesse princípio, a realidade é dialética, e o conhecimento, o pensamento, por serem realidades, também o são. A todo fato (tese) corresponde a sua contradição, o conhecimento anterior não é ainda o novo, uma vez que este surge com o problema e situa-se em contraposição ou antítese. Por conseguinte, a formulação do problema se procede mediante o raciocínio de contraposição, da contrastação e da contradição.” Eis a hipótese.

A escolha da metodologia

Assim como na monografia, no projeto de pesquisa ou no TCC a metodologia tem como objetivo principal informar sobre o caminho a ser percorrido na pesquisa, mais do que uma descrição detalhada do uso previsto das técnicas e instrumentos. Deve apresentar todo caminho percorrido, com a coerência teórico-metodológica necessária. Assim, num projeto de pesquisa em educação encontramos na metodologia, em primeiro lugar, uma reflexão teórica sobre a metodologia de pesquisa qualitativa e a modalidade de pesquisa escolhida para o trabalho: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa documental, pesquisa-ação etc. (iniciar pela teorização da pesquisa qualitativa ou da pesquisa em educação).

Exemplo: a pesquisa em ciências humanas tem se caracterizado pela necessidade de interpretação dos dados da realidade (MINAYO, 1998). Trata-se de definir um caminho metodológico que [...]

Deslandes (1998) nos inspira a sintetizar os principais elementos da metodologia como: definição do universo ou campo onde se fará a pesquisa; coleta de dados; e organização e análise dos dados. Isto é, após a reflexão teórica acerca da modalidade de pesquisa escolhida, na metodologia devem constar a abrangência do universo a ser pesquisado (lembremos que a pesquisa qualitativa não se baseia em critérios estatísticos de amostragem do universo de pesquisa, mas exige que ele seja definido e anunciado), as técnicas e instrumentos que vão viabilizar a coleta de dados, descritos da maneira mais detalhada possível (entrevistas, observações, questionários etc.), e a descrição também detalhada de como serão organizados e analisados os dados coletados.

Dica: anexar o roteiro, mesmo que provisório, das observações, entrevistas e/ou questionários ao projeto de pesquisa.

É importante que se desenvolva uma descrição detalhada de todos os procedimentos de pesquisa usados no trabalho. Trata-se de especificar quantas entrevistas foram previstas, quantas foram realizadas, com que público, onde, além dos procedimentos de organização e análise dos dados.

Exemplo: na pesquisa de campo acerca da necessidade da alfabetização na educação infantil, serão entrevistados todos os pais dos alunos de quatro a seis anos da Escola de educação infantil Celestín Freinet, na cidade de Paranavaí-PR (roteiro anexo). Além disso, serão entrevistados também todos os professores desta escola...

Cuidados necessários com as referências

As referências são um componente importante do projeto de pesquisa, pois têm o papel de oferecer ao leitor mais algumas pistas sobre os caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelo pesquisador. Sua finalidade objetiva é apresentar a documentação usada nos esforços até agora empreendidos no estudo do tema, proporcionando um maior aprofundamento dos estudos. As diretrizes e normas para as *referências* são as mesmas tanto para projetos quanto para relatórios de pesquisa (monografias, TCCs, dissertações, teses, artigos científicos etc.). É comum que pesquisadores mais maduros iniciem a leitura de um trabalho científico pelas referências, pois, a partir dos autores tratados no estudo, tem-se um conjunto de informações a respeito da abordagem dada ao tema, e já uma pré-avaliação do interesse do leitor pelo estudo. É necessário que os pesquisadores iniciantes percebam a importância das normas de referências. São bastante detalhadas, mas têm o papel de padronizar as informações em todos os países do mundo. Isso significa dizer que, ao nos depararmos com textos escritos em quase todas as línguas, as normas nos auxiliam a compreender as informações sobre sua procedência e sobre as referências usadas pelos autores. No Brasil, essa normatização é feita pela ABNT, que tem as normas para trabalhos acadêmicos disponíveis para compra. No entanto, para uso dos pesquisadores iniciantes, apresentaremos aqui as principais normas.

As referências devem vir sempre no final do texto, mas alguns cuidados são fundamentais no tratamento delas, mesmo no decorrer do texto:

- observar rigorosamente as normas de *referências*;
- todos os autores citados ou referenciados durante o texto têm que estar nas Referências. Se um autor teve muita importância no trabalho, ele **tem** que estar citado ou referido;
- citação direta é a fala literal do autor, transcrita *diretamente* do texto lido: fazer “citações diretas” de autores quando forem *muito* pertinentes ao tema abordado, formatado com destaque (margem esquerda em 4,0cm, letra 10, espaço simples) para trechos com mais de 3 linhas. Para trechos transcritos com até 3 linhas, colocar a citação no corpo do trecho, sempre entre aspas, sem itálico e com fonte igual a do restante do texto;
- citação indireta é um recurso que indica a influência dos autores lidos nas idéias apresentadas pelo pesquisador. Para chamada no texto, deve-se entrar com o último sobrenome do autor e o ano de publicação. Exemplos: (GARCIA, 1993) ou Garcia (1993). Nas *referências* apresentar as informações completas, conforme instruções abaixo;
- nas citações (diretas e indiretas), quando se trata de uma obra de dois autores, colocar “e” entre eles. Exemplo: (GARCIA e SILVA, 2003) ou Garcia

e Silva, (2003). Quando forem três ou mais autores, usar o recurso “*et al*”. Exemplo: (REIS *et al.*, 2005) ou Reis *et al.* (2005);

- quando se faz citação indireta de várias obras de autores diferentes, colocá-los em ordem cronológica ou alfabética (nunca em ordem de importância!). Exemplo: “[...] como estudaram vários autores como Freire (1999), Silva (2001); Almeida (2003)” ou “[...] como estudaram vários autores (ALMEIDA, 2003; FREIRE, 1999; SILVA, 2001)”;
- para fazer omissões de partes do trecho citado ou saltos maiores nas citações, usar reticências entre colchetes [...];
- para destacar incorreções ou incoerências nas citações, segundo a avaliação do pesquisador, usar a palavra *sic* entre colchetes [*sic*];
- para dar destaque à uma idéia, palavra ou expressão na citação, sublinhar, usar *italílico*, ou **negrito**, mas não se deve esquecer de colocar no final da citação [grifo nosso];
- textos estrangeiros podem ser citados no original ou traduzidos pelo próprio pesquisador. Se houver citação no original, deve-se apresentar tradução em nota de rodapé, mas é permitido também usar a expressão “já traduzido”. Em ambos os casos acrescentar, após a citação, a expressão “tradução livre”, que informa ao leitor que o próprio pesquisador a traduziu;
- se você quer citar um autor que foi citado por outro (citação de citação), é melhor procurar o original. Se por motivo relevante não conseguir, use *apud*. Exemplo: “[...] segundo Piaget (*apud* Vasconcellos, 2003)”;
- as notas de rodapé merecem cuidado especial: usá-las somente para completar informações e não para as *referências*. Numerá-las no texto e no rodapé, usar letra menor do que a do texto, com espaço simples.

Exemplos de referências e citações

Citação indireta

Ainda refletindo sobre o conceito de natureza através da história, Duarte (1986) indica que em Hegel, embora não se possa afirmar que a natureza é concebida como radicalmente exterior ao homem, não é possível afirmar também que a relação homem-natureza seja de plena identificação. Entretanto, afirma esse autor, para Hegel as relações homem–natureza são estabelecidas pela atividade do *eu*. Konder (1991), ao analisar a *Encyclopédia das Ciências Filosóficas* de Hegel, afirma que para este autor [...]

Citação direta

Com a subordinação à ética antropocêntrica pelo pensamento científico moderno a concepção de natureza como selvagem e perigosa foi superada, a natureza passa a ser dominada pelo homem através da razão.

A noção do homem como dominador da natureza e da mulher e a crença no papel superior da mente racional foram apoiadas e encorajadas pela tradição judaico cristã, que adere à imagem de um deus masculino, personificação da razão suprema e fonte do poder último, que governa o mundo a partir do alto e lhe impõe sua lei divina. As leis da natureza investigadas pelos cientistas eram vistas como reflexos dessa lei divina, originada no espírito de Deus (CAPRA, 1993, p. 38).

Assim, podemos perceber [...]

Citação de citação: o caso do *apud*

Os estágios de desenvolvimento cognitivo das crianças explicam o processo de amadurecimento mental que permite aprendizagens significativas nos momentos adequados, segundo Piaget (*apud* OLIVEIRA-LIMA, 1979).

Obs.: Somente OLIVEIRA-LIMA constará nas referências.

Há autores que diferenciam *bibliografia* de *referências* nos trabalhos acadêmicos–científicos. Nesse sentido, *bibliografia* seria a apresentação dos autores lidos, mesmo os que não são referidos ou citados no texto, e as *referências* apresentariam apenas os referidos e citados. No entanto, em se tratando de trabalhos científicos, essa diferença não tem sentido, pois se exige, desse tipo de trabalho, que *todos* os autores lidos sejam apresentados e *apenas* os autores lidos o sejam. Portanto, a terminologia mais adequada nesse tipo de trabalho é *referências*. Nos trabalhos científicos, as referências devem apresentar os seguintes dados: autor, título da obra, numeração da edição, local da publicação, editora e ano de publicação. Esses são os dados mais comuns, porém, dependendo do tipo de referência, é preciso também constar indicação do volume, coleção, número de série, do tradutor, número de páginas, data mais completa de publicação, do endereço de acesso eletrônico etc.

As orientações detalhadas para as referências no projeto de pesquisa são as mesmas para qualquer tipo de trabalho acadêmico ou científico.

ATIVIDADES

1. Elaborar um esboço de projeto de pesquisa em sala, em que constem todas as partes estudadas nesta aula.
2. Alguns alunos, escolhidos pelo professor/tutor, devem apresentar os projetos para serem discutidos por todos.

O processo de pesquisa

A iniciação à pesquisa, que tem no estudo monográfico sua expressão operacional nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, exige uma preocupação metodológica, isto é, uma preocupação com o método, legítima e necessária a todos aqueles que procuram conhecer ou agir em uma situação nova. A única forma de aprender a fazer pesquisa é pesquisando, portanto, a metodologia, nos trabalhos acadêmico-científicos de iniciação científica tem uma importância pedagógica, isto é, o pesquisador iniciante precisa aprender metodologia de pesquisa como instrumento de investigação acadêmico-científica.

Esses conhecimentos metodológicos, porém, só têm sentido se forem tomados como diretrizes, caminhos mais seguros e facilitadores dos alunos de graduação ou pós-graduação. Embora o estudo da metodologia da pesquisa em educação seja importante para a incorporação da dimensão investigativa na formação dos professores, esse estudo só terá sentido se tomado não como um receituário de ações investigativas, mas como orientador da prática da pesquisa.

Dessa forma, tão importante quanto a reflexão mais teórica do conceito de pesquisa e da tendência da pesquisa qualitativa como referencial para a pesquisa em educação, o estudo dos aspectos mais práticos, operacionais, metodológicos da pesquisa são conteúdos para a formação teórico-prática dos pesquisadores iniciantes. Esses aspectos dizem respeito, principalmente, à pesquisa como forma de produzir conhecimento para a interpretação da realidade, à pesquisa qualitativa na educação, à importância do trabalho científico como expressão da produção de conhecimentos em educação, às modalidades de pesquisa mais apropriadas para a pesquisa qualitativa, às técnicas e instrumentos da pesquisa qualitativa em educação e às necessidades do planejamento da pesquisa, isto é, às qualidades necessárias a um projeto de pesquisa em educação. Chegou o momento de nos debruçarmos sobre as etapas da pesquisa. Isto é, quais as contribuições dos estudos sobre a Metodologia da Pesquisa em Educação para construir, pessoal e concretamente, nosso próprio processo de pesquisa? Vejamos, neste texto, o *processo de pesquisa*.

Inicialmente, podemos afirmar que o processo de pesquisa, embora único e original, tem, de modo geral, algumas grandes etapas: compreensão mais aprofundada do tema por meio dos autores e obras que tratam do mesmo tema ou temas próximos ao escolhido para a pesquisa; conhecimento da realidade a ser interpretada pela busca de dados sobre os fenômenos investigados; sistematização e organização dos dados sobre os fenômenos investigados como forma de facilitar as análises pretendidas; discussão e interpretação dos dados sobre os fenômenos à luz do conhecimento produzido e das novas descobertas; e, por último, registro de todo processo de produção dos novos conhecimentos. Vejamos, então, mais detalhadamente, cada uma dessas etapas.

Revisão bibliográfica ou compreensão mais aprofundada do tema

A revisão bibliográfica consiste em uma compreensão mais aprofundada do tema feita por meio da leitura de obras que tratam do mesmo tema ou de temas próximos ao da pesquisa. Trata-se de um procedimento que deve ser iniciado juntamente com a pesquisa e sua elaboração deve ser permanente.

Essa revisão, geralmente, ocorre após a definição das bases da pesquisa, tais como a escolha do tema, a reformulação do problema, dos objetivos e das hipóteses de estudo. É claro que para essas definições, é preciso que o pesquisador já tenha feito algumas leituras iniciais; mas estas são bastante rápidas e não caracterizam a revisão bibliográfica que deve ser significativamente mais extensa e rigorosa que os estudos empreendidos no processo de elaboração do projeto.

Revisão bibliográfica é, portanto, um aprofundamento do estudo sobre o assunto, e em particular sobre o tema. Trata-se de buscar nos autores e obras que tratam do mesmo tema ou temas próximos, suas contribuições no sentido de proporcionar ao pesquisador oportunidades de empreender de forma mais sistematizada suas reflexões sobre o tema em estudo. Essa etapa da pesquisa também é conhecida como o levantamento do *estado da arte* (TRALDI; DIAS, 2004), ou seja: o que, como, por quem e onde os temas em questão foram ou estão sendo estudados.

No entanto, é preciso tomar cuidado para que a revisão bibliográfica não se torne uma “colcha de retalhos” sobre os estudos revisados pelo pesquisador, pois ela tem também o objetivo de articular os estudos revisados com o estudo proposto e com o problema de pesquisa. É importante que o pesquisador busque nesta etapa do trabalho as diferentes posições teóricas conceituais relacionadas ao seu objeto. Após análise e interpretação, possa assumir conceitos próprios, construindo toda a fundamentação teórica necessária ao processo de produção de conhecimentos.

Do ponto de vista prático, podemos dizer que a revisão bibliográfica se realiza por uma espécie de “pesquisa bibliográfica”, embora esteja presente em todas as modalidades de pesquisa. Há muitas formas de identificar os autores e obras que podem contribuir em nossos estudos; o importante aqui é compreender que esta etapa da pesquisa se realiza pela construção de uma *bibliografia básica* sobre o tema. As bibliotecas são os mais tradicionais espaços para levantamento dessa bibliografia básica. No entanto, com a internet temos hoje acesso a um maior e mais disponível acervo para essa tarefa, o que não significa dispensar as bibliotecas. As melhores universidades do País hoje já oferecem acesso livre, pela internet, a informações sobre seus acervos de livros, monografias, dissertações, teses, periódicos etc. Em qualquer *site* de busca podemos encontrar os endereços eletrônicos dessas universidades e acessar seus acervos bibliográficos (não os textos na íntegra, mas as informações sobre o que foi publicado sobre os temas). Os *sites* de livrarias, tanto as tradicionais quanto as virtuais, também são fonte de acesso às informações sobre o que temos disponível no mercado editorial sobre os temas que nos interessam. Além disso, há *sites* que disponibilizam artigos completos de estudos em educação, muitos publicados em periódicos da área. Os *sites* mais confiáveis são <www.scielo.br>; <www.periodicos.capes.gov.br>; <www.cedes.unicamp.br>; <www.inep.gov.br>; <www.mec.gov.br>; <www.anped.org.br>. Procure usar apenas textos assinados por autores da área.

Identificada uma bibliografia básica, e resolvido o problema de acesso às obras mais importantes para nossos estudos, inicia-se a etapa da leitura, análise e interpretação de textos. Embora os altos preços de livros e outras publicações

especializadas no Brasil sejam obstáculos para o acesso a eles, investir, mesmo que timidamente, na compra de livros e periódicos é uma atitude importante para a formação do pesquisador iniciante.

Importante: nunca esqueça de fazer uma ficha bibliográfica de *tudo* aquilo que lê, pois se você ler um texto, e não tiver sua referência completa é como se não tivesse lido, pois de nada servirá para seu trabalho de pesquisa. A ficha deve necessariamente conter: sobrenome e nome do(s) autor(es), título e subtítulo da obra, local de publicação, editora, número da edição, data e número de páginas. Essas informações são mais facilmente encontradas nas fichas catalográficas das obras que estão, em geral, no verso da contracapa dos livros.

Para o maior aproveitamento do estudo, nesta etapa da revisão bibliográfica, veja as diretrizes para a leitura análise e interpretação de textos como uma técnica importante (*vide* quadro da página 37).

Coleta de dados

A coleta consiste em um conhecimento da realidade a ser intrepretada por meio da busca de dados sobre os fenômenos investigados na pesquisa. Por outro lado, é a etapa que caracteriza mais fortemente um trabalho de pesquisa científica. A pesquisa quantitativa, por exemplo, lança mão de sofisticados instrumentos estatísticos para definir a amostragem e o universo a ser pesquisado, de maneira que essa etapa possa transcorrer da forma mais eficiente possível e garantir a todo o processo legitimidade, consistência e validade. Na pesquisa qualitativa, embora não estejam presentes os instrumentos estatísticos, a busca pela qualidade não é diferente: a coleta de dados merece atenção especial para que posteriormente sejam analisados e interpretados revelando novos conhecimentos sobre os fenômenos estudados – no nosso caso, o fenômeno educativo. É importante que nessa etapa o pesquisador exerce sua capacidade de flexibilizar o projeto de pesquisa, tomando decisões sobre as necessidades de modificar, mudar e alterar o desenho da investigação, tornando a coleta de dados mais produtiva (GÓMEZ *et al.*, 1999).

Obviamente, cada modalidade de pesquisa (bibliográfica, de campo, documental ou pesquisa-ação, entre outras) exige um conjunto de técnicas e instrumentos de pesquisa (leitura sistematizada, observações, entrevistas, questionários, planejamento participativo etc.) para coleta de dados que se adaptem melhor à fonte dos dados: autores e obras, a realidade social, os documentos, os sujeitos participantes, entre outras.

A coleta de dados está presente em todas as modalidades de pesquisa, porém em campos diferentes. Portanto, é preciso adaptar a metodologia definida para essa etapa do projeto à realidade que se apresenta ao pesquisador. Sua primeira providência para entrar no campo (seja ele um “campo” bibliográfico, realidade social, campo documental, campo participativo ou de qualquer outra natureza)

é investir na aproximação com os “sujeitos” do campo selecionado para estudo. Nas pesquisas de campo e na pesquisa-ação, por exemplo, o pesquisador buscará compreender o significado do estudo para os participantes, tentando lidar com eles a ponto de responder aos participantes suas demandas de informação sobre o próprio estudo. Esse cuidado facilita a comunicação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, permitindo que as informações buscadas fluam de forma mais produtiva para ambos.

Na “entrada no campo”, que caracteriza a etapa do processo de investigação, o pesquisador deve ter alguns cuidados como: a “aproximação” com os sujeitos, a apresentação da “proposta de estudo” aos sujeitos, a “postura do pesquisador em relação à problemática a ser estudada” e o “cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada” (CRUZ-NETO, 1998, p. 54-56). A coleta de dados pode ser a etapa mais interessante do processo de investigação científica se acompanhada dos cuidados necessários para o enfrentamento das relações interpessoais que se dão entre os envolvidos, pois assim os dados emergem com maior facilidade.

Além disso, é importante que a todo o momento o pesquisador empreenda análises preliminares aos dados coletados, a partir dos marcos conceituais do estudo, para apurar a coleta de dados. O pesquisador deve ainda potencializar o registro dos dados que realmente interessam ao estudo e secundarizar as informações desnecessárias. O registro dos dados é tão importante quanto a forma de identificá-los. Isso significa dizer que o pesquisador precisa organizar suas leituras ou suas observações; cuidar da abordagem dada às questões colocadas aos entrevistados, seja na forma oral ou escrita; ter claro que está buscando dados sobre a realidade com o cuidado de não induzir as suas próprias observações ou as respostas dos sujeitos às indagações da pesquisa.

Isso não significa que o pesquisador deve interferir nesse processo a ponto de influenciar o registro das leituras, os fenômenos observados, as respostas dos entrevistados ou qualquer outro conjunto de dados coletados pelas técnicas e instrumentos de pesquisa, mas compreender que a competência no manejo das técnicas é de fundamental importância nesta etapa.

Para que essa etapa possa cumprir seu papel no processo de investigação é preciso pensar na possibilidade de utilizar, num processo de pesquisa, variadas técnicas e instrumentos como forma de enriquecer a coleta de dados.

A organização dos dados

Este tópico consiste em sistematizar e organizar os dados sobre fenômenos investidos como forma de facilitar as análises pretendidas, e tem como principal objetivo criar condições objetivas para as análises que serão empreendidas. A orientação metodológica mais comum para a organização dos dados e de resultados na pesquisa qualitativa é a classificação em categorias de análise.

Gomes (1998, p.70) nos ensina que categorizar resultados significa agrupar os elementos comuns, as idéias ou expressões “em torno de um conceito capaz de abranger tudo”. Partindo das categorias mais amplas para a investigação em curso, definidas nas etapas anteriores, as categorias que emergem da coleta de dados são mais específicas e concretas: trata-se de uma classificação dos dados para facilitar as análises.

Operacionalmente, esse trabalho consiste em uma leitura exaustiva dos dados para identificar e organizar as categorias de análise. Tomemos como exemplo a pesquisa sobre alfabetização na educação infantil, ou ainda sobre a necessidade real ou imaginária de alfabetização de crianças pequenas. Digamos que os dados coletados junto aos pais e professores dessas crianças nos trazem informações sobre dois grandes e diferentes aspectos: a expectativa dos pais sobre a necessidade de alfabetizar seus filhos na etapa da educação infantil e a concepção restrita de alfabetização dos professores entrevistados. Podemos dizer então que os resultados da pesquisa se organizam em duas grandes categorias e serão, a partir delas, analisados e interpretados.

É importante deixar claro aqui que o número de categorias de análise é muito variado e depende da riqueza dos dados coletados. No entanto, é preciso prevenir o pesquisador iniciante que cuide para não cair na armadilha de definir poucas ou muitas categorias, pois, tanto em uma quanto na outra situação, as análises podem ser dificultadas. Aqui o mais importante é “ouvir” o que os dados nos dizem a respeito de sua categorização, é preciso empreender esforços para perceber como os dados “querem” ser organizados. Isto é, precisamos classificá-los para melhor compreendê-los. Não podemos criar categorias artificiais para organizá-los, mas categorias que tenham origem nas características e na natureza dos dados e que, obviamente, contribuam para desvendar o problema em estudo.

A apresentação dos resultados, organizados em categorias, na redação final do estudo na pesquisa qualitativa vem, em geral, em forma de texto, tabelas ou gráficos apresentados nos capítulos do estudo e precede a discussão ou análise. É comum também na pesquisa qualitativa em educação a ilustração dos dados com imagens, fotos ou qualquer outro tipo de recurso que dê ao leitor informações sobre o fenômeno estudado.

Análise dos dados

Essa etapa consiste em *discutir, analisar e interpretar* os dados coletados, organizados em categorias, usando para isso as contribuições dos diferentes autores que escreveram sobre os mesmos temas ou temas próximos. Essa é, sem dúvida, a etapa mais importante do processo de pesquisa, além de ser a mais elaborada e sofisticada de todo processo. É nessa etapa que o pesquisador fará um esforço de estudo para que suas interpretações tenham algum significado acadêmico. Trata-se de compreender da forma mais aprofundada possível os resultados obtidos no

processo de coleta de dados, que depois foram organizados em categorias, com o apoio dos autores e de suas interpretações sobre o assunto abordado pela pesquisa. Assim, para cada conjunto de dados apresentados, é necessário refletir sobre o que disseram os autores sobre isso: analisar os dados. Se apresentamos resultados sobre, por exemplo, a alfabetização na educação infantil, é preciso aqui refletir sobre os resultados que obtivemos com a ajuda dos autores que escreveram sobre alfabetização e alfabetização na educação infantil.

Proposta dialética para a análise dos dados

(GOMES In MINAYO, 1998, p. 67-80)

Na obra de Minayo (1992), há uma proposta de interpretação qualitativa de dados que consideramos bastante adequada e, por isso, passamos a apresentá-la a seguir.

A autora citada denomina sua proposta de método hermenêutico-dialético. Nesse método, a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Podemos destacar dois pressupostos desse método de análise. O primeiro diz respeito à idéia de que não há consenso nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. Já o segundo refere-se ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta. A autora também entende que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa.

O *primeiro nível de interpretação* que deve ser feito, segundo a proposta em questão, é das determinações fundamentais. Esse nível, entre outros aspectos, diz respeito à conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; à história desse grupo e à política que se relaciona a esse grupo. Essas determinações (contexto sócio-histórico) já devem ser definidas na fase exploratória da pesquisa. As categorias gerais são formuladas a partir dessas definições.

O *segundo nível de interpretação* baseia-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação. Esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise. As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais são aspectos a serem considerados nesse nível de interpretação.

A autora ainda apresenta os seguintes passos para a operacionalização de sua proposta:

- *Ordenação dos dados*: nesse momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante.

- *Classificação dos dados:* nessa fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Por meio de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante (“estruturas relevantes dos atores sociais”). Com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas. Nesse sentido, determinamos o conjunto ou os conjuntos das informações presentes na comunicação.
- *Análise final:* nesse momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Após a apresentação dessa proposta de análise com base em Minayo (1992), reforçamos, a título de conclusão, que o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. Esse posicionamento, por nós partilhado, baseia-se no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras.

É importante que o pesquisador iniciante fique atento para a ordem de apresentação dos resultados (dados) e das discussões (análise) na redação final do trabalho: primeiro a apresentação dos dados e, depois, a discussão. É comum esses pesquisadores perderem-se aqui começando, em geral, pela apresentação das idéias dos autores lidos. *Atenção:* primeiro a “fala” dos dados, depois a “fala” dos autores com os quais o pesquisador vai dialogar, discutir, para, então, construir uma interpretação própria, estudada, dos resultados obtidos. É preciso lembrar que esse é um trabalho de pesquisa. Por isso, primeiro é preciso apresentar o que foi “descoberto” sobre a realidade (dados ou resultados) para depois interpretar (análise, discussão) o que foi “descoberto”, o que os dados revelaram. Ocorre que não se pode empreender essa interpretação isoladamente, pois muitos outros autores já estudaram assuntos próximos aos encontrados nos resultados obtidos. Isso significa que é preciso interpretar os resultados a partir dos conhecimentos que já foram por outros produzidos. É essa busca de ajuda que caracteriza o esforço do pesquisador: ele precisa *estudar* os dados antes de apresentar sua própria interpretação. Esse “estudar” é que vai dar legitimidade acadêmico–científica ao trabalho de pesquisa.

Redação final ou registro de todo processo de produção dos novos conhecimentos

A última etapa do processo de pesquisa para um trabalho científico é a *redação final* do artigo, monografia, dissertação, tese ou qualquer outro formato de comunicação científica. A redação deve obedecer a muitos critérios, mas principalmente: usar linguagem clara, precisa, simples, porém acadêmica, sóbria (não

se aceita linguagem coloquial em trabalhos científicos como também não é preciso, nem desejável, o uso de linguagem pretensamente sofisticada), ter estrutura lógica, correção ortográfica e gramatical. É importante também que a escrita trate adequadamente a linguagem técnica e o vocabulário da área de estudo: usá-los de tal forma que, embora especializados, os termos possam ser compreendidos por leitores nem tão especializados.

A redação final é definitiva do trabalho científico, pois é a expressão escrita da lógica do pensamento construída durante todo o processo de pesquisa. Trata-se de uma redação que vai organizar articuladamente as idéias do autor, as contribuições dos outros autores lidos e obras estudadas e os resultados obtidos na coleta de dados. Esse trabalho final exige que as etapas anteriores tenham sido trabalhadas com disciplina e organização, tendo o pesquisador um conjunto de anotações sistematizadas e organizadas que lhe permite dar agora corpo, estrutura orgânica, a esse conjunto de informações. Se os cuidados anteriores foram tomados, se o pesquisador foi disciplinado o suficiente para organizar um vasto conjunto de anotações, a etapa da *redação final* será bastante simples e prazerosa. Trata-se, agora, tão somente de comunicar as idéias produzidas em todo o processo.

Severino (1985) recomenda uma redação de rascunho do trabalho final que, depois de lida e corrigida várias vezes (em sua dimensão lógica e redacional), toma sua forma definitiva. Luckesi *et al.* (1985) recomendam a elaboração prévia de um plano de escrita na redação final do estudo. Esse plano tem como objetivo dar uma estrutura, ainda que provisória, ao texto, servindo como guia de redação que deve, o tempo todo, buscar as anotações empreendidas durante o processo como conteúdo da escrita. É importante orientar ainda, aos pesquisadores iniciantes, que a leitura do texto final na tela do computador não é suficiente para sua correção. A experiência tem mostrado que o encadeamento lógico de um texto mais elaborado como o texto científico só aparece na leitura do trabalho impresso.

Dessa forma, teríamos três fases na redação final do trabalho científico: plano, versão provisória e versão final. A redação definitiva do trabalho consiste no relatório final que deve ter três grandes partes: introdução, corpo do trabalho e conclusão.

TEXTO COMPLEMENTAR

A construção do parágrafo

(SEVERINO, 1985, s.p.)

Do ponto de vista da redação do texto, é importante ressaltar a questão da construção do parágrafo. O parágrafo é uma parte do texto que tem por finalidade expressar as etapas do raciocínio. Por isso, a seqüência dos parágrafos, o seu tamanho e a sua complexidade dependem da própria natureza do raciocínio desenvolvido. Duas tendências são incorretas: ou o excesso de parágrafos — praticamente cada frase é tida como um novo parágrafo — ou a ausência de parágrafos. Como

a paragrafação representa, ao nível do texto, as articulações do raciocínio, percebe-se então a insegurança de quem assim escreve. Neste caso, é como se as idéias e as proposições a elas correspondentes tivessem as mesmas funções, a mesma relevância no desenvolvimento do discurso e como se este não tivesse articulações.

A mudança de parágrafo toda vez que se avança na seqüência do raciocínio marca o fim de uma etapa e o começo de outra.

A estrutura do parágrafo reproduz a estrutura do próprio trabalho; constitui-se de uma introdução, de um corpo e de uma conclusão.

Na introdução, anuncia-se o que se pretende dizer; no corpo, desenvolve-se a idéia anunciada; na conclusão, resume-se ou sintetiza-se o que se conseguiu.

Dependendo da natureza do texto e do raciocínio que lhe é subjacente, o parágrafo representa a exposição de um raciocínio comum, ou seja, comporta premissas e conclusão.

Portanto, a articulação de um texto em parágrafos está intimamente vinculada à estrutura lógica do raciocínio desenvolvido. É por isso mesmo que, na maioria das vezes, esses parágrafos são iniciados com conjunções que indicam as várias formas de se passar de uma etapa lógica à outra.

ATIVIDADES

1. Elaborar, individualmente, um *plano de atividades* detalhado para a pesquisa proposta no projeto de pesquisa, levando em conta as fases do processo de pesquisa estudadas neste texto.
 2. Discutir com o orientador do trabalho de conclusão de curso seu plano de atividades.

Normas para redação de trabalhos científicos

A metodologia de pesquisa pode ser considerada um instrumento para o pesquisador. Na origem do termo, temos metodologia como o estudo dos caminhos, dos instrumentos para a produção de conhecimentos científicos, para a construção e desenvolvimento da ciência (DEMO, 1989). A pesquisa qualitativa e as metodologias que são propostas para seu desenvolvimento marcam posição clara sobre a interpretação da realidade como finalidade primordial do processo investigativo. Isso significa dizer que, para a pesquisa qualitativa, tendência mais presente na pesquisa em educação, não basta coletar dados e descrever a realidade investigada, mas é preciso discuti-la, analisá-la e interpretá-la. Por essas razões, tem sido comum entre pesquisadores mais imaturos a veiculação da idéia de que na pesquisa qualitativa não é preciso ter o rigor metodológico exigido por outros tipos de pesquisa no mundo acadêmico e científico. Essa idéia carece de precisão: se por um lado é verdade que o modelo rígido da pesquisa nas áreas mais “duras” do conhecimento não é adequado ao estudo dos fenômenos humanos e sociais, nos quais se adapta melhor a pesquisa qualitativa, também não é verdade que ela sofra de falta de rigor metodológico.

Muito se tem publicado em todas as partes do mundo, inclusive no Brasil, sobre metodologia da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, temos hoje um conjunto competente e suficiente de orientações metodológicas para a pesquisa em educação que, por seu caráter instrumental, nos permite avançar na produção de conhecimentos sobre os processos educativos humanos. Educar os sujeitos sociais é tarefa tão complexa que exige um intenso investimento na pesquisa em educação.

Com essas preocupações, avancemos em nossos estudos acerca da metodologia de pesquisa com o objetivo de nos instrumentalizar para essa prática, que tem como objetivo último nossa formação como educadores comprometidos com a qualidade da educação. Este texto tratará de alguns aspectos essencialmente técnicos do processo de pesquisa: *as normas para apresentação de trabalhos científicos*.

É importante que identifiquemos aqui o sentido do conhecimento de normas. Normas são, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 1198), “aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou avaliação de alguma coisa [...] “princípio, preceito, regra, lei” [...] “modelo padrão”. Pensemos, nessa perspectiva, na importância das normas para a apresentação dos trabalhos científicos. Essa necessidade de estabelecer um padrão para estes trabalhos, que pudesse ser compreendido pelo conjunto dos participantes da comunidade científica, foi percebida assim que o conhecimento científico se desenvolveu no início da Idade Moderna.

A consolidação do método como instrumento do fazer científico foi uma conquista para seu desenvolvimento, embora hoje seja discutido, reavaliado e reformulado. As normas surgiram, então, para que as descobertas científicas pudessem ser conhecidas, comunicadas, criticadas e avaliadas por cientistas de diferentes partes do mundo. Nesse sentido, mesmo correndo o risco de criar mecanismos controladores da criatividade na produção de conhecimentos, as normas de apresentação de trabalhos científicos têm a função de facilitar a comunicação dos resultados dos estudos investigativos, oferecendo-os de forma mais acessível e democrática à crítica dos nossos pares, condição primordial

do avanço da ciência. No entanto, a preocupação de que as normas se tornem uma “camisa-de-força” que atrapalha o processo criativo deve estar sempre presente, enquanto uma importante reflexão na investigação científica.

Apresentação geral dos trabalhos científicos

As normas para a elaboração de trabalhos científicos, incluindo os TCCs e monografias, dizem respeito a diferentes aspectos. Cada instituição de ensino ou pesquisa determina normas específicas para os trabalhos produzidos pelos seus membros, que são adaptações das normas mais gerais que encontramos na literatura especializada. Algumas delas são definidas no Brasil pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a partir de adaptações, no caso dos trabalhos científicos, de normas acordadas internacionalmente. Outras de uso tão comum e constante na comunidade científica que, pela tradição, se tornaram normas. Por essa razão, é importante e imprescindível que o pesquisador iniciante informe-se das normas de sua instituição para dar forma final ao seu trabalho. Vamos tomar contato aqui com uma síntese das normas encontradas na literatura especializada (SEVERINO, 1985; LUCKESI, 1985; INÁCIO-FILHO, 1995; CHIZZOTTI, 1998; SALOMON, 2004; TRALDI; DIAS, 2004; PASQUARELLI, 2004).

Atenção: procure informar-se, em sua instituição, das normas para a apresentação de trabalhos científicos determinadas por ela. Geralmente, obtemos essas informações com o pessoal da biblioteca das instituições ou, em alguns casos, no *site* da instituição.

Quanto à apresentação, introdutória do trabalho científico, dentre os elementos pré-textuais, segundo a ABNT, temos: a capa, a página de rosto, a folha de aprovação, o resumo, o *abstract*, o sumário, a lista de tabelas e figuras (se for o caso). O núcleo ou estrutura do trabalho (elementos textuais) em geral é organizado como introdução, desenvolvimento, conclusão. As partes complementares e adicionais (elementos pós-textuais) são os apêndices, anexos, referências e capa final. Além disso, há elementos opcionais.

Vejamos todos os elementos pré-textuais segundo Pasquarelli (2004):

- Capa (obrigatório)
- Lombada (opcional)
- Folha de rosto (obrigatório)
- Errata (opcional)
- Folha de aprovação (obrigatório)
- Dedicatória (opcional)
- Agradecimentos (opcional)
- Epígrafe (opcional)

- Resumo (obrigatório)
- *Abstract* (obrigatório)
- Lista de ilustrações (opcional)
- Lista de abreviaturas e siglas (opcional)
- Sumário (obrigatório)

Segundo este mesmo autor, os elementos pós-textuais são:

- Referências (obrigatório)
- Glossário (opcional)
- Apêndice (opcional)
- Anexo (opcional)
- Índice (opcional)

Vale notar que chamamos de apêndice aqueles quadros, gráficos e tabelas que foram elaborados pelo próprio pesquisador. Já os anexos são todos os documentos que incluímos porque estão diretamente relacionados ao trabalho, mas que foram extraídos de outra fontes. Por isso mesmo, devem ser referenciados de forma completa.

Cuidar bem da apresentação do trabalho é uma atitude acadêmico-científica desejada. Temos convivido hoje, nos cursos de graduação e de pós-graduação, com um número nada desprezível de trabalhos científicos mal-apresentados, mal-cuidados. É sempre preciso reler muitas vezes o trabalho para correções de conteúdo, escrita etc. A apresentação geral também é muito importante, cuidar dos itens, subtítulos etc., com rigorosa lógica. Alguns exemplos: se usar letra, usar sempre letras em rigorosa ordem seqüencial; se usar letra itálica para a fala dos entrevistados, usar sempre itálica.

Além disso, há outros cuidados que são necessários para a apresentação do trabalho. Para a elaboração de trabalhos de iniciação científica algumas dessas orientações são muito valiosas. É preciso lembrar, o tempo todo, que o principal objetivo da monografia é de iniciação à pesquisa, portanto, sua estruturação e sua apresentação metodológica são importantes. Quanto à escrita do texto, o pesquisador iniciante precisa incorporar a idéia de que a escrita deve ser dele próprio, isto é, ele deve apresentar todas as idéias “com suas próprias palavras”, mesmo quando se refere às idéias de um ou outro autor. Nesse caso, é preciso usar corretamente os recursos da citação direta e da citação indireta.

O mais comum é o pesquisador escrever as partes do texto separadamente, depois juntá-las: introdução, desenvolvimento, conclusão. No entanto, é importante que, na apresentação final do trabalho, essas partes estejam articuladas. Ou seja, é preciso ficar atento para fazer “pontes” entre as grandes partes como também as subpartes do estudo, assim como empreender uma atenta leitura de “limpeza” do texto, eliminando repetições desnecessárias de idéias (algumas vezes a repetição é proposital, como um recurso de destaque).

Um outro cuidado importante para o pesquisador é o detalhamento das informações. Os trabalhos científicos produzidos nos cursos de graduação e de pós-graduação no ensino superior têm, em geral, um orientador. Muitas vezes, o pesquisador-aluno-orientando tende a escrever para o orientador ou para a “banca examinadora”. Essa “armadilha” deve ser evitada, pois, em geral, essa apresentação escrita leva o autor do trabalho a não detalhar as informações por imaginar que os leitores têm conhecimento do assunto estudado ou do processo de pesquisa em questão. Um bom exercício aqui é lembrar sempre para quem se escreve: para um *leitor desconhecido*, isso auxilia a detalhar todas as descrições e análises.

As afirmações categóricas no trabalho de iniciação científica devem ser evitadas. Há uma tendência entre pesquisadores iniciantes em utilizar os termos e expressões: *principalmente, essencialmente, em primeiro lugar, o mais importante*, e outras afirmações dessa natureza, sem ter feito um estudo mais aprofundado sobre o que se está afirmando. O mais indicado aqui é usar expressões menos comprometedoras como *um dos pontos mais importantes, um dos principais aspectos* etc.

As normas mais comuns para a apresentação dos trabalhos científicos, ressalvando-se a necessidade de consultar as normas da instituição na qual eles são produzidos são: letra estilo Times New Roman ou Arial; tamanho 12; espaço 1,5 (nas citações tamanho 10, espaço simples e formatação com recuo esquerdo de 4,0cm); impressão em papel branco (algumas instituições aceitam os trabalhos em papel reciclado), tamanho A4 (210 x 297 mm); de um lado só da folha (mais recentemente algumas instituições aceitam impressão dupla face); margem superior 3,0cm, inferior 2,0cm, esquerda 3,0cm e direita 2,0 cm. A formatação deve ser justificada. Vale notar que a ABNT sugere (mas não obriga) essas normas para apresentação de trabalhos científicos.

Todas as folhas a partir da folha de rosto devem ser contadas, porém não numeradas. A numeração deve ser indicada a partir da Introdução, que poderá ser, por exemplo, página 5 se existirem 4 folhas anteriores. Quando forem utilizadas folhas em branco para abrir os capítulos, estas não devem ser contadas para efeito de paginação (PASQUARELLI, 2004, p. 6). Há necessidade de marcar o início do parágrafo com um pequeno recuo. As abreviaturas e siglas, quando aparecerem pela primeira vez no texto, devem ter o nome colocado por extenso, acrescentando-se a abreviatura ou a sigla entre parênteses (PASQUARELLI, 2004, p.7). O indicativo numérico de uma seção precede seu título alinhado à esquerda, separado por um espaço de caracteres. Nos títulos sem indicativo numérico, como listas de ilustrações, resumos, referências e outros, devem ser centralizados conforme a NBR (PASQUARELLI, 2004, p. 7).

Sempre que for iniciar um item (introdução, metodologia, capítulo I, capítulo II etc.) usar uma nova página, mesmo que o texto anterior tenha ocupado apenas algumas linhas da página. Não é preciso fazer isso nos subitens. Os títulos desses grandes itens devem ser escritos em letra maiúscula e com algum tipo de destaque, preferencialmente negrito.

Citações diretas

As *citações diretas* são recursos usados nos trabalhos científicos para apresentar as idéias de um autor exatamente como ele as escreveu. Trata-se de uma *transcrição literal* de uma ou mais idéias do autor como encontramos no texto lido, conservando-se a grafia, a pontuação e o idioma em que foi escrito. Observação: no caso de textos em outros idiomas, pode-se traduzir a citação em nota de rodapé ou colocá-la já traduzida no texto, informando o tradutor no final da citação; se o tradutor for o próprio pesquisador, acrescentar ao final da citação a expressão “*tradução livre*”. As citações são, em geral, transcritas num texto destacado do restante, formatado em letra menor (em geral, letra 10), espaço simples e com recuo esquerdo de 4cm. Quando a citação for menor que três linhas, a norma é mantê-la no corpo do texto, sem destaque, colocando-a entre aspas. Exige-se também das citações diretas que venham acompanhadas do número da página em que se encontram na obra original.

Embora sejam importantes para fomentar o necessário diálogo entre o pesquisador e outros pesquisadores de assuntos e temas correlatos, o recurso da citação deve ser usado somente quando for *muito* pertinente à discussão empreendida no texto. É mais ou menos comum que pesquisadores iniciantes se “encantem” com um trecho de um texto lido, pelo estilo do autor, pela imagem que ele constrói ou até pelo impacto que ele causa e acaba por forçar sua citação no texto. Além disso, é recomendado que, em trabalhos científicos, as citações só devem aparecer no texto se forem analisadas pelo pesquisador. Alguns orientadores chegam a exigir um número específico de parágrafos de comentários e análises para cada citação usada como recurso de interpretação de um tema. Não é preciso este rigor, mas é importante que a citação tenha sentido no texto, sentido na discussão, portanto, deve ser comentada e analisada.

É preciso lembrar que tudo o que o pesquisador lê no processo de pesquisa deve ser anotado e fichado com a referência completa do autor. Se o pesquisador tem anotações de idéias de um texto sem a referência completa, é o mesmo que não ter essas anotações, pois elas não podem ser usadas.

Exemplo de citações diretas em trabalhos científicos

(TOZONI-REIS, 2005)

A apropriação crítica de conhecimentos sobre o ambiente só se realiza se partirmos de uma concepção ampliada de ambiente, uma concepção complexa que considere seu caráter social, histórico e dinâmico, que supere a concepção biológica e entenda como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, Leff (2001, p.224) afirma que “o ambiente não é mais o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, é uma categoria sociológica (e não-biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também novos potenciais produtivos”. A argumentação desse autor vai ao sentido de colocar o ambiente como tema fundante do processo de

construção do saber ambiental, não um tema a ser “dissecado” nesse processo, mas um tema a ser problematizado, gerando ações de produção de conhecimento voltados, radicalmente, para a construção de uma nova racionalidade, que pode ser entendida como uma nova ciência, uma racionalidade social ancorada nos princípios de sustentabilidade, justiça e democracia e, completa:

Esta forma de conhecimento está de acordo com um processo de apropriação subjetiva e coletiva, capaz de induzir um processo participativo de tomada de decisões, onde a população deixe de ser controlada (alienada, manipulada) pelos mecanismos cegos do mercado e por leis científicas governadas por processos automáticos, acima de sua consciência e seu entendimento. A racionalidade ambiental orienta a reconstrução de conhecimentos, saberes e práticas, a partir da crítica da racionalidade formal e instrumental da civilização moderna. (LEFF, 2001, p. 233-234)

Essas idéias constroem uma proposta de educação ambiental para a sustentabilidade, capaz de atuar na formação de sujeitos sociais críticos, participativos, que se pautem pela construção de uma sociedade em que a sustentabilidade seja entendida também como democracia, eqüidade, justiça, autonomia e emancipação. Isso significa superar a idéia, muito presente nas propostas de educação ambiental, de que a educação ambiental tem como objetivo a “mudança de comportamento” dos sujeitos em busca de comportamentos considerados ambientalmente corretos, configurando-se, como nos ensina Brügger (1994) num *adestramento ambiental*. Neste sentido, temos também que buscar a superação do caráter moralista e moralizante que temos observado em algumas ações educativas ambientais (LOUREIRO, 2004) para a construção da educação ambiental crítica e emancipatória.

Citações indiretas

Em várias etapas do processo de pesquisa e em sua apresentação escrita, os autores e obras lidos têm lugar de destaque. Eles representam o esforço do pesquisador no aprofundamento dos estudos necessários à produção do conhecimento. Se considerarmos que a pesquisa qualitativa dá uma abordagem interpretativa aos fenômenos estudados, superando a abordagem descritiva mais comum entre as pesquisas quantitativas e experimentais, essa etapa torna-se ainda mais importante. Em busca da relevância científica dos conhecimentos produzidos sob esta abordagem, é importante reconhecer que esta interpretação só tem validade se apoiada em estudos próximos do tema em questão. Dessa forma, a referência aos autores é uma prática muito presente no processo de pesquisa, necessitando, portanto, de normatização.

Fazer referência a um autor no texto significa apresentar suas idéias segundo a interpretação do pesquisador. Mas é necessário e imprescindível que se faça *sempre* referência ao autor lido quando se usar suas idéias no texto. Caso contrário há o risco do trabalho ser considerado *plágio*¹, se essa referência não for formalmente explicitada. No texto, entramos apenas com o último sobrenome do autor e o ano de publicação da obra e nas referências com as informações completas. Há algumas formas de apresentar a referência dos autores lidos no texto, mais adequadas

¹ Plágio é crime previsto no Código Penal Brasileiro, cuja pena vai de três meses a um ano de prisão.

ao estilo do texto no momento da escrita. A regra aqui é que a leitura seja o mais fluente possível, então podemos usar: Santos (1997) ou (SANTOS, 1997), dependendo da redação que dermos a essa referência.

Exemplo do uso de citação indireta em textos científicos

(TOZONI-REIS, 2002)

Desde então, as funções da educação infantil no Brasil estão colocadas em discussão. A década de 1980 foi especialmente produtiva a esse respeito, estudos como os de Ferrari e Gaspary (1980); Kramer (1982a; 1982b; 1988a; 1988b); Campos (1985; 1986; 1988); Ferrari (1982); Rosemberg (1984; 1986) Poppovic (1984); Abramovay; Kramer (1985); Souza Patto (1988; 1991), entre outros, fomentaram a discussão acerca das funções da educação pré-escolar. Entre as funções da educação infantil, priorizou-se a necessidade de garantir atendimento de caráter educacional para as crianças na rede pública. No entanto, naquele momento as discussões destacaram as propostas pedagógicas para a educação infantil. Mais recentemente, a partir da década de 1990, as discussões sobre a garantia do atendimento com caráter educacional avançaram além das propostas pedagógicas. Assim, hoje se entende que uma política de educação infantil tem que garantir o *educar* e o *cuidar*, ou seja, para superar a dicotomia entre creche e pré-escola, é preciso garantir o atendimento integral e integrado, o que significa não abrir mão do cuidado. O atendimento em educação infantil das crianças de 0 a 6 anos deve ser educação e assistência.

Referências

A bibliografia selecionada para o trabalho, cujas informações completas devem ser cuidadosamente anotadas nas fichas de leitura, vai ser apresentada ao leitor como forma de demonstrar quais os principais autores e fontes que serviram de suporte teórico–empírico para a elaboração de toda a pesquisa. As referências também apresentam oportunidades de continuidade e aprofundamento dos estudos. Este elemento pós-textual obrigatório, portanto, “é o conjunto padronizado de elementos descritivos retirados de um documento, que permite a sua identificação individual” (PASQUARELLI, 2004, p. 30). Destacamos agora, para informação, as normas de apresentação dos autores e obras citados ou que se fez referência no decorrer do texto. É importante alertar os pesquisadores iniciantes que essas normas mudam de tempos em tempos (em intervalos não-regulares) e que sua atualização depende do próprio pesquisador que pode buscar essa atualização tanto na literatura especializada quanto nos serviços de biblioteca das instituições de ensino e pesquisa. A ABNT disponibiliza normas atualizadas para referências em trabalhos científicos em seu *site*, mas não é um serviço gratuito.

As normas para referências estão também disponíveis na literatura especializada, mas atenção para sua atualização. Atualmente, as orientações mais gerais são:

- listar autores, a partir do último sobrenome, em ordem alfabética;
- usar apenas o último sobrenome inteiro, em letra maiúscula, os outros nomes/sobrenomes pode-se usar apenas a inicial ou os nomes/sobrenomes completos;
- escolher entre os recursos sublinhar, *italico* ou **negrito** para destaque, mas usar em toda seção de *referência* aquele escolhido;
- dica: as informações completas sobre autores e obras estão, quase sempre, na ficha catalográfica na contracapa dos livros e outros trabalhos acadêmicos-científicos.

Itens: livros, manuais, folhetos, enciclopédias, TCCs, monografias, dissertações, teses, dicionários, guias

Abaixo temos alguns exemplos a respeito de como referenciar corretamente trabalhos científicos, tais como TCCs, monografias, dissertações, teses, entre outros.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 102.

- Livros até três autores, mencionar todos eles, mais de três, indicar o primeiro seguido de *et al.*:

PARRA-FILHO, D; SANTOS, J. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 1998, p. 136.

MENESES, J. G. C. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 183.

- Capítulos ou partes de livros:

– do mesmo autor:

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da Educação. In: **Pedagogia históri-co-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados. 1994, p. 13-23.

– de autor diferente do autor do livro:

VALE, J. M. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. (Org.). **Questões atuais no ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.38-53.

- Artigos em periódicos (revistas, cadernos ou outro tipo de periódico):

ARROYO, M. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Tec-
oria & Educação**, n. 1, p. 31-45. 1990.

- Livros com subtítulos:

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993, p. 58.

- Livros sem data de publicação:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s.d, p. 208.

- Livros de vários autores organizados por um ou mais autores (coletâneas):

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 164.

- Livros de coleções:

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores), p. 238.

- Se o autor for instituição:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (no lugar do autor –, o restante, seguir as mesmas normas).

- Monografias, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses:

DINIZ, R. E. S. **As concepções dos professores e a proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde**: possibilidades de inovação. 1998. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1998.

- Artigos e textos:

- artigos publicados em Anais de congressos (conferências publicadas, resumos etc.)

PIRES, M. F. C. Condicionantes históricos da vida das crianças no trabalho: elementos para a compreensão da inserção de classe das crianças da escola e da pré-escola públicas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., 1994, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 1994.

- artigos (ensaios e outros textos) publicados em revistas e periódicos:

PIRES, M. F. C.; TOZONI-REIS, J.R. Globalização, Neoliberalismo e Universidade: algumas considerações. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**. v. 3, n. 4, p. 29-39, fev. 1999. ISSN 1414-3283.

- artigos de jornal:

O FUTURO sombrio da Internet. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 mar. 2000. Caderno Mais! p. 4-9.

DINIZ, M. Piora a poluição de ozônio em São Paulo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 abril de 2001. Folha Campinas, Caderno C, p. 6.

- Texto de autoria coletiva, produzido em um evento científico, por exemplo:

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. Carta de Caxambu.

Documentos oficiais

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do meio ambiente. **Educação ambiental e desenvolvimento:** documentos oficiais. São Paulo, 1994.

Leis, decretos, portarias etc.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 20 dez.1996.

Documentos veiculados por meio eletrônico (documentos de curta duração não são recomendados para trabalhos acadêmico-científicos).

- artigos em periódicos disponíveis *on-line*:

ROMANO, R. A crise dos paradigmas e a emergência da reflexão ética hoje. **Educação e Sociedade.** [on-line] v. 19. n. 65. 28 p. 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2000.

- monografias, dissertações e teses disponíveis *on-line*:

CAMPOS, M. F. C. **Educação ambiental e paradigmas de interpretação da realidade:** tendências reveladas. [on-line]. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Ago 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2003.

- disquetes e CD-ROM (considerados iguais, geralmente contém os anais dos eventos com todos os textos apresentados, não se trata de disquetes os CDs individuais):

TOZONI-REIS, A. F. C; TOZONI-REIS, J. R. Conhecer, transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu – MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.

ATIVIDADES

1.

- a) Localizar e selecionar um trabalho científico no formato de monografia, dissertação ou tese da área da educação para análise das normas (dar preferência a trabalhos concluídos a partir do ano de 2002).
- b) Avaliar, no trabalho selecionado, o tratamento dado às normas gerais de apresentação do texto estudadas nesta aula.

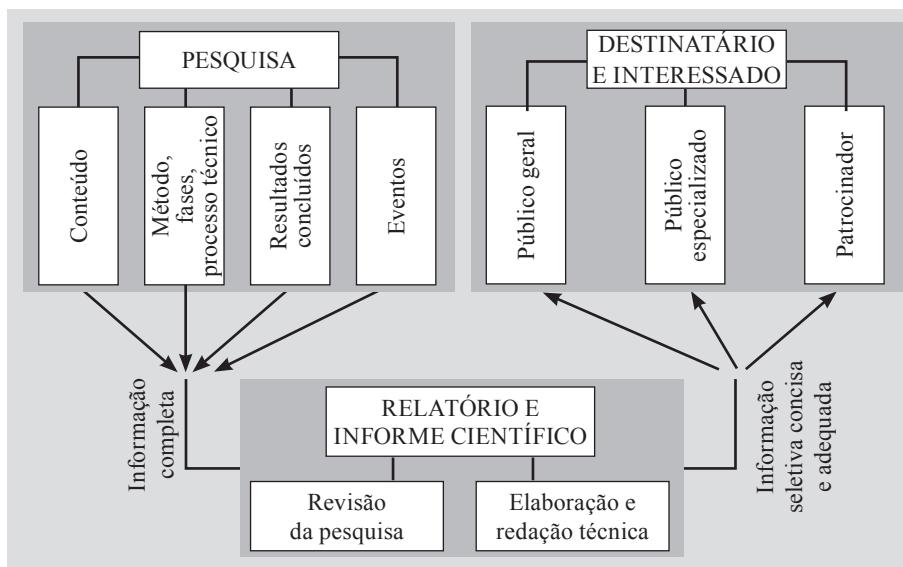
- c) Avaliar, no trabalho selecionado, o tratamento dado às normas de referências usadas no transcorrer do texto.
 - d) Avaliar, no trabalho selecionado, o tratamento dado às normas de citações e referências no transcorrer do texto.
 - e) Corrigir os erros encontrados sobre referências, segundo as normas estudadas nessa aula.

O relatório de pesquisa

A pesquisa em educação dedica-se ao estudo investigativo dos fenômenos educacionais. Nessa empreitada, o pesquisador busca os mais variados instrumentos. Desde sua capacidade intelectual e criativa, passando pelas técnicas e instrumentos que a literatura especializada em metodologia da pesquisa oferece, até o esforço de interpretação que a pesquisa qualitativa exige. Para a compreensão e interpretação mais aprofundada dos fenômenos educacionais, o pesquisador recorre a um processo de observação e reflexão constante sobre eles, articulado à experiência acumulada nos estudos passados e atuais desses fenômenos com o objetivo último de produzir conhecimentos para a ação e intervenção nos processos educativos.

Se o objetivo último se relaciona com a ação sobre os processos educativos, em busca da melhoria de sua qualidade, a comunicação dos conhecimentos produzidos é de fundamental importância. Nesse sentido, o relatório de pesquisa não é apenas uma etapa do processo da pesquisa realizada, mas parte essencial, porque comunica o resultado da investigação e suas originais interpretações, tornando, então, o conhecimento socializado.

O relatório de pesquisa, no caso de um estudo monográfico, é a própria monografia: a apresentação final escrita e detalhada de todo processo, desde o planejamento da pesquisa até as conclusões. O conteúdo do relatório, transformado em partes constituintes da monografia, será detalhado neste texto. Vejamos, inicialmente, o quadro desenhado por Salomon (2004, p. 228) que ilustra o momento do relatório no processo de pesquisa, para situar a apresentação escrita final no processo de pesquisa:



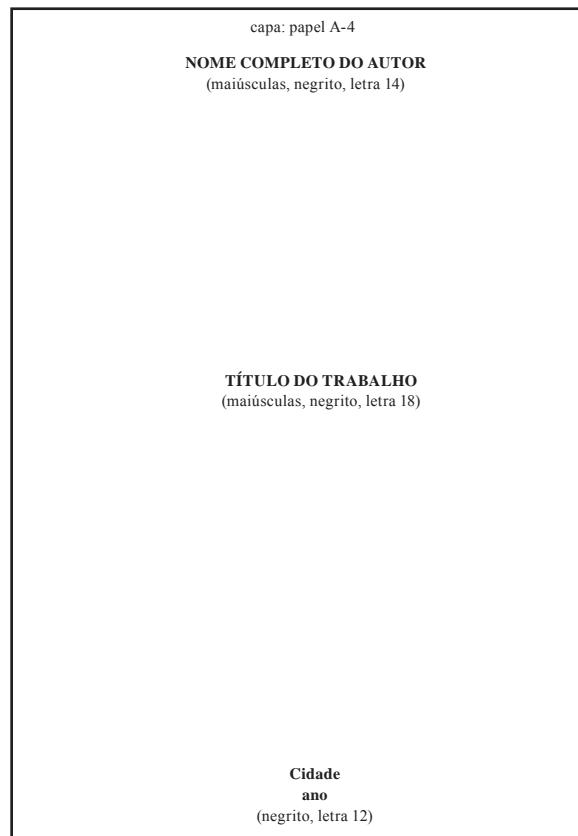
Estrutura do relatório de pesquisa

No relato escrito da pesquisa realizada, o pesquisador deve preocupar-se com todos os detalhes da apresentação. As normas, diretrizes e sugestões da apresentação de um trabalho científico não têm nenhum valor se não forem tomadas, pelo pesquisador, como instrumentos para a organização de uma apresentação própria, original, pessoalmente cuidada, cuja dedicação e criatividade transformam esses instrumentos em um trabalho científico que pode contribuir para a melhoria da qualidade.

Dessa forma, a apresentação inicial torna-se a *sala de visitas* do estudo empreendido. É o *convite* que o pesquisador faz ao leitor para que este o escute, aprenda, concorde, discorde, discuta, argumente, enfim, torne-se sujeito na apropriação do conhecimento produzido. Uma monografia deve conter, segundo Pasquarelli (2004) os elementos pré-textuais listados abaixo:

- Capa (obrigatório);
- Lombada (opcional);
- Folha de Aprovação (obrigatório);
- Dedicatória (opcional);
- Agradecimentos (opcional);
- Epígrafe (opcional);
- Resumo (obrigatório);
- *Abstract* (obrigatório);
- Lista de ilustrações (opcional);
- Lista de abreviaturas e siglas (opcional);
- Sumário (obrigatório).

No projeto de pesquisa, a capa deve conter o nome completo do autor, o título do trabalho, o subtítulo (se houver), a cidade da instituição onde será apresentado o trabalho, mais o ano de apresentação (LUCKESI, 1985; SEVERINO, 1985; SALOMON, 2004; TRALDI; DIAS, 2004).



folha de rosto:papel A-4

NOME COMPLETO DO AUTOR
(maiúsculas, negrito, letra 14)

TÍTULO DO TRABALHO
(maiúsculas, negrito, letra 14)

Projeto de pesquisa apresentado
ao (Exemplo: De-
partamento de Didática da Fa-
culdade de Educação como exi-
gência parcial para obtenção do
título de formado em Pedagogia).

Orientador:
(maiúscula só no início das
palavras, letra 10, itálico)

Cidade
ano
(negrito, letra 12)

SUMÁRIO
(negrito, letra 12)

1. Introdução	7
2. Justificativa	9
3. Objetivos	10
4. Problema	13
5. Hipóteses	17
6. Metodologia	25
7. Cronograma	54
8. Referências	56
Apêndice 1 (se for o caso):	60
Apêndice 2 (se for o caso):	69

Modelo de resumo e *abstract*

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Revista Ciências e Educação.** v. 8, n.º 1, p. 102-120, 2002.

Resumo: Este artigo trata dos pressupostos teóricos presentes na formação dos educadores ambientais nos cursos de graduação das universidades e resulta da tese de doutorado da autora. Esses pressupostos definem um quadro teórico analisados a partir do referencial metodológico do materialismo histórico-dialético. Esse quadro teórico pode ser organizado, pelo núcleo das representações dos professores, em concepções naturais, racionais e históricas da relação homem–natureza e da educação. A análise dessas tendências revelaram um movimento de superação dos paradigmas tradicionais presentes na organização curricular da universidade.

Palavras-chave: Educação, educação ambiental, natureza, paradigmas.

Abstract: This article considers theoretical references used in the formation os environmental educators in undergraduate courses and results from the author's doctorate. Those references define a theoretical picture when they are analysed considering the historical and dialectic materialism's methodological referential. Considering the professor's nucleus of representations, this theoretical picture can be organised in natural, rational and historical concepts about the man-nature relationship and the representations of education. The analysis of these tendencies reveals a superation movement of the tradicional paradigms that are present in the curricular organisation of the university.

Keywords: Education, environmental educators, nature, paradigm.

Como construir uma introdução no trabalho científico

Assim como no projeto de pesquisa, a *introdução* da versão final da monografia tem como função contextualizar o leitor em relação ao assunto e ao tema estudado. Além disso, na apresentação da versão final, incluímos todas as informações sobre as justificativas, os objetivos, as hipóteses e a formulação do problema de pesquisa estudado. Já é consenso nas ciências humanas, diferentemente das outras grandes áreas do conhecimento, que na redação de um trabalho científico pode-se usar a primeira pessoa do singular ou do plural, conforme a situação assim o exigir. Dessa forma, operacionalmente, a *introdução* de um trabalho final de pesquisa em educação deve trazer:

- Breve revisão bibliográfica sobre o assunto¹. Para facilitar essa revisão, vale a pena iniciar a introdução com a apresentação dos conceitos do assunto e de algumas informações históricas relevantes.

¹ Vale lembrar que *assunto* não é sinônimo de *tema*. Assunto refere-se a uma abordagem bastante ampla sobre o que se deseja estudar. No entanto, quando falamos em “tema” geralmente nos referimos a uma abordagem mais específica de determinado assunto. Por exemplo, um assunto pode ser a Literatura e seu tema pode ser a literatura infantil.

Exemplo:

Um estudo sobre educação ambiental não pode deixar de relacioná-la diretamente à educação. A educação é um processo social e histórico da humanidade e tem sentido se entendermos como um processo de humanização. Saviani (1994) define educação como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é, histórica e coletivamente, produzida pelo conjunto dos homens”.

Desde a Revolução Industrial, a atividade interventora e transformadora do homem em sua relação com a natureza vem se tornando cada vez mais predatória. A década de 1960 pode ser considerada como uma referência quanto à origem das preocupações com as perdas da qualidade ambiental e 1972, um ano histórico para o movimento ambientalista mundial, quando as primeiras discussões sobre o tema culminaram na Conferência de Estocolmo.

Sob o grande impacto causado pelo Relatório do Clube de Roma sobre o uso dos recursos naturais disponíveis no Planeta, a ONU, nesse ano de 1972, organizou a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia. Nessa Conferência, a educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos foi apontada como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais. A partir daí a Unesco assumiu a organização de discussões regionais e internacionais de educação ambiental, realizando, entre outros eventos, o Seminário Internacional sobre Educação ambiental em Belgrado, Iugoslávia, em 1975 (SÃO PAULO, 1994) e a Conferência Intergovernamental sobre Educação ambiental em Tbilisi, Geórgia – URSS, em 1977 (SÃO PAULO, 1994).

A educação ambiental como uma ação destinada a reformular comportamentos humanos em que a conscientização é o processo educativo fundamental para garantir um meio ambiente saudável para *todos* os homens e *todas* as formas de vida foi assim conceituada por Ab'Saber (1994). Esse autor, como outros, também aponta o enfrentamento da desigualdade social como função da educação ambiental, conferindo-lhe um caráter essencialmente político.

Essa abordagem social da educação ambiental também está presente nos estudos de Reigota (1995) que...

Grün (1996), trata a educação ambiental como...

...

...

Para Loureiro (2003) a educação ambiental é ...

O Programa Nacional de Educação ambiental (PRONEA, 2005)...

- Revisão bibliográfica do tema (literatura infantil, metodologias alternativas de ensino, alfabetização etc.).
- Encerrar a revisão bibliográfica do assunto e do tema com reflexões próprias sobre o até aqui apresentado.

Exemplo:

Dante do exposto, penso que a educação ambiental que se pretenda crítica e transformadora, tem que levar em conta os aspectos sócio-históricos da vida dos homens no ambiente em que vivem, assim como os aspectos das relações entre os homens. Isto significa afirmar que os conteúdos de ensino da educação ambiental referem-se a conhecimentos sobre o ambiente articulados aos aspectos da convivência humana, como valores, ética, atitudes e comportamentos. Então a educação ambiental é um processo de apropriação dos aspectos amplos da vida dos homens no ambiente. Assim, conscientização, participação social, cooperação, responsabilidade etc; tornam-se conteúdos nas ações cotidianas da educação ambiental.

- Apresentação resumida do trabalho: fazer uma *ponte* entre a reflexão própria do que foi apresentado na revisão bibliográfica com o trabalho proposto.
- Explicitação do problema de pesquisa, apresentando sua formulação e contextualizando-o em relação ao estudo.
- Apresentação comentada da(s) hipótese(s) do estudo.
- Encerrar a introdução com a apresentação, parte a parte, da estrutura da monografia.
- Pode-se aqui reapresentar, de forma mais resumida, as justificativas do estudo no projeto de pesquisa que proporciona essa *ponte*.

Exemplo:

Na Metodologia, apresento uma reflexão sobre as principais características da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação. Além disso, apresento detalhadamente os procedimentos de coleta de dados.

No Capítulo I, “Aprendendo a conviver em grupo”, apresento os resultados do trabalho de pesquisa-ação no que diz respeito à organização do grupo para o desenvolvimento das ações educativas no bairro x.

No Capítulo II, ...

Apresentando a metodologia do trabalho científico

Muitos trabalhos de pesquisa dão à apresentação da metodologia, em sua versão final, um caráter essencialmente técnico. Em algumas áreas do conhecimento, vemos a metodologia reduzida à material e a métodos, sobre os quais encontramos apenas uma descrição detalhada dos procedimentos de pesquisa e material utilizado. Como a pesquisa em educação é essencialmente qualitativa, é importante que o pesquisador informe ao leitor de seu trabalho sobre a abordagem da metodologia na investigação dos fenômenos educacionais. Para isso, podemos, operacionalmente, apresentar na metodologia:

- Reflexão teórica sobre o caráter qualitativo da pesquisa e da metodologia da pesquisa escolhida para o trabalho: pesquisa de campo, pesquisa de levantamento, pesquisa documental etc.

Exemplo:

A pesquisa em ciências humanas tem se caracterizado pela necessidade de interpretação dos dados da realidade (MINAYO, 1999). Trata-se de definir um caminho metodológico que [...]

- Descrição detalhada de todos os procedimentos de pesquisa usados no trabalho. Atenção: não descrever os resultados obtidos, mas as atividades de pesquisa. Trata-se de especificar quantas entrevistas, com que público, onde, duração das entrevistas, procedimentos de análise dos dados, quantos encontros, local, com que número de participantes, as atividades desenvolvidas etc.

Exemplo:

[...] para a coleta de dados sobre a expectativa dos pais ou responsáveis com relação à alfabetização de seus filhos na escola de educação infantil, identifiquei os pais das turmas estudadas por meio de um levantamento na secretaria das escolas. Enviei 380 questionários pelo correio com algumas questões sobre esse assunto (anexo X). A última questão solicitava a participação deles numa entrevista presencial, assim, selecionei os que tinham respondido positivamente e iniciei as entrevistas. Foram entrevistados 120 pais, sendo 89 mães que participaram sozinhas das entrevistas, 10 casais, 8 apenas o pai, 6 avós, 3 irmãos mais velhos e 4 tias. As entrevistas foram semi-estruturadas e [...]

Observação: encontramos em vários estudos a metodologia apresentada como parte da Introdução, o que pode ser igualmente correto embora pouco recomendado em trabalhos de pesquisadores iniciantes.

Desenvolvimento do trabalho científico: resultados e discussão

Podemos considerar como corpo do trabalho científico os resultados da investigação. Esses resultados são, na pesquisa qualitativa, os dados coletados pelas diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa e as discussões, análises e interpretações que o pesquisador empreende sobre eles, ou seja, como foi problematizado o tema, quais as soluções que se apresentaram no processo de investigação e suas análises, como a metodologia foi aplicada etc. Os resultados e discussão caracterizam-se pelo desenvolvimento do trabalho científico, “onde se analisam e se discutem o problema principal e os secundários, decorrentes de sua colocação” (SALOMON, 2004). O pesquisador deve organizar o desenvolvimento do trabalho da forma que achar necessário. Por ora, vamos apontar uma sugestão.

Para apresentar os resultados e a discussão, recomenda-se ler várias vezes os resultados, organizando-os em categorias ou temas. Cada categoria será um capítulo, organizado na versão escrita final, como Capítulo I, II, III etc. Pode-se criar o número de categorias necessárias à organização dos dados coletados. Cada categoria será apresentada em um dos capítulos, com um título próprio, de acordo com seu principal assunto. Vejamos o conteúdo dos capítulos:

Capítulo I (tema ou categoria 1)

- *Descrever* detalhadamente os dados coletados (fala dos entrevistados, resultados de observações, conteúdos de documentos e/ou outros materiais de análise, conforme o tipo de pesquisa escolhido). Apresentar os dados classificados em subcategorias em forma de texto com a ajuda ou não de tabelas, gráficos, quadros e outras ilustrações.

Exemplo:

Quando entrevistados sobre a importância da avaliação na aprendizagem dos alunos os professores falam, principalmente, sobre a necessidade de controle, como podemos observar em:

– Eu acho que não. Quando o aluno não tem medo da nota que vai tirar na prova, ele não se esforça para aprender.

Um outro professor disse que [...]

- *Analisar e interpretar* os dados coletados, organizados por subcategorias, usando para isso as contribuições dos diferentes autores que escreveram sobre os mesmos temas. Essa é a parte mais importante da pesquisa. É preciso buscar nos autores lidos interpretações sobre os assuntos relacionados aos subtemas apresentados como dados coletados. Assim, para cada subcategoria, deve-se apresentar o que disseram os outros autores sobre isso. Se eu estou apresentando dados sobre, por exemplo, as etapas do desenvolvimento da escrita, é preciso apresentar o que dizem os autores lidos sobre desenvolvimento da escrita. Atenção: *a ordem é a apresentação*

dos dados depois a discussão. É comum que pesquisadores iniciantes se percam nessa etapa. Em geral, eles começam falando dos autores, e não de suas próprias conclusões. Insistindo: primeiro a “fala” dos dados, depois a “fala” dos autores. Lembre-se que esse é um trabalho de pesquisa, primeiro o pesquisador apresenta o que “descobriu” sobre a realidade (dados) e depois interpreta (análise) o que descobriu. Ocorre que ele não pode fazer essa interpretação sozinho, pois muitos outros autores já pensaram sobre o mesmo tema e podem ajudar. É essa busca de ajuda que caracteriza o esforço do pesquisador. Ele precisa estudar os dados antes de apresentar sua própria interpretação. Então, após a apresentação dos dados, pode-se escrever, por exemplo:

Kramer (1986) discutindo a alfabetização da pré-escola como exigência ou necessidade, conclui que a expectativa dos pais das crianças das pré-escolas públicas, oriundas de famílias de baixa renda, pela aprendizagem precoce da leitura e da escrita tem razões sócio-históricas. Identificamos nos pais entrevistados neste estudo que a escrita e a leitura é valorizada como instrumento de inserção social. Essa representação vai além da experiência social que trazem. Moscovici (1979) afirma que as representações sociais dos indivíduos têm um componente de desejo e não necessariamente representam a realidade tal como ela se apresenta. Dessa forma, podemos entender os elementos representados como necessidades sociais sentidas pelos participantes do projeto, pois [...]

- Encerrar as discussões dos dados organizados em subcategorias com uma *interpretação própria* sobre o assunto. Aqui o pesquisador vai mostrar que, depois de estudar os dados obtidos, inclusive com o apoio dos autores que estudaram os mesmos assuntos, é possível fazer uma interpretação própria, acadêmica e estudada sobre o tema. Não se trata de uma posição pessoal superficial, mas uma interpretação fundamentada, estudada, sobre os assuntos.

Capítulo II (tema ou categoria 2)

- Descrever os dados coletados apresentando-os classificados em sub-categorias.
- Analisar e interpretar os dados coletados, organizados por subcategorias, usando para isso as contribuições dos diferentes autores que escreveram sobre os mesmos temas.
- Encerrar as discussões dos dados organizados em subcategorias com um posicionamento próprio sobre o assunto.

Capítulo III (tema ou categoria 3)

- Descrever os dados coletados apresentando-os classificados em subcategorias.
- Analisar e interpretar os dados coletados, organizados por subcategorias, usando para isso as contribuições dos diferentes autores que escreveram sobre os mesmos temas.
- Encerrar as discussões dos dados organizados em subcategorias com um posicionamento próprio sobre o assunto.

Trabalhando a conclusão

A *conclusão*, como o próprio nome indica, é o “fechamento” do trabalho científico. Nela estará apresentado o eixo fundamental das descobertas empreendidas. Todos os esforços do pesquisador serão apresentados de forma a demonstrar por que os resultados e as análises possuem importância na produção do conhecimento pretendido. Para isso, a conclusão traz:

- a síntese dos dados, da análise e interpretação. Apresenta resumidamente todo o trabalho, principalmente o corpo do trabalho, isto é, os resultados (dados coletados) e a discussão (interpretação dos autores e interpretação própria);
- uma reflexão própria final, a título de conclusão, sobre o resultado final, o que ficou de mais importante no final dos estudos. Pode-se iniciar esse final da conclusão com a reapresentação dos objetivos do estudo que já foram apresentados na introdução, isso facilita a reflexão final:

Exemplo:

O objetivo geral desse estudo foi mostrar como as brincadeiras que as crianças criam nos horários livres podem ser aproveitadas para sua aprendizagem. Assim, pudemos ver pelos dados apresentados que elas, ao brincarem, fazem atividades intelectuais sofisticadas, que estimulam a imaginação e o exercício das operações mentais. Dessa forma, penso que os professores devem [...]

- No caso dos trabalhos de conclusão de curso, é interessante também, encerrar a conclusão com uma reflexão da importância – ou não – do estudo para sua formação profissional, ou seja, o que o pesquisador aprendeu no desenvolvimento desse trabalho e qual a relação dessa aprendizagem com sua formação.

Exemplo:

Ao terminar este estudo, posso compreender o significado dos jogos na aprendizagem das crianças na educação infantil. O esforço de pesquisa que ele me exigió só teve sentido porque [...]

Cuidados com as *referências*

Vimos detalhadamente os cuidados que devemos ter com as referências, diretrizes, normas e orientações gerais. Portanto, releia essas orientações para organizá-las, agora, na versão escrita final da monografia. Lembremos aqui apenas que:

- todos os autores citados ou aos quais que se fez referência durante o texto precisam estar apresentados nas *referências*;
- observar rigorosamente as normas de referências estudadas.

Apêndices

Se o pesquisador quiser, ou achar necessário, pode colocar apêndices no trabalho. Eles podem apresentar os questionários enviados, o roteiro das entrevistas, fotos da realidade pesquisada, desenhos dos sujeitos da pesquisa, descrição detalhada de brincadeiras infantis etc. No entanto, é preciso cuidar para que esses apêndices tenham sentido, isto é, que eles realmente ajudem a compreender a realidade pesquisada. Atenção: pode-se também colocar esses documentos no corpo do trabalho. É mais trabalhoso, mas visualmente fica melhor. Se optar pela apresentação no corpo do trabalho, atenção ao lugar onde ela deverá aparecer, sempre muito perto do que se refere o texto. Vale notar que os apêndices são textos elaborados pelo próprio autor e pesquisador.

Anexos

Assim como os *apêndices*, se o pesquisador achar necessário pode colocar os anexos no final do trabalho. Diferentemente dos apêndices, os anexos são os documentos não elaborados pelo autor, que servem de fundamentação, comprovação ou ilustração, como recortes de jornal que noticiam o estudo (na *pesquisa-ação* isso é bastante comum), fotografias dos locais onde se realizou a pesquisa, pequenos textos que tratam dos temas estudados e que são de outros autores etc. O cuidado deve ser o mesmo: tratarem de temas muito próximos aos estudados e devem ser inclusos somente se realmente forem relevantes para a compreensão do trabalho.

ATIVIDADES



1. Cada aluno deverá selecionar uma monografia da área da educação para estudo.
 2. Avaliar o trabalho escolhido, segundo o roteiro:
 - a) o conteúdo da introdução;
 - b) a apresentação da metodologia;
 - c) a apresentação dos resultados;
 - d) a discussão dos resultados;
 - e) o conteúdo da conclusão;
 - f) as referências.
 3. Escrever um texto de avaliação do trabalho indicando os principais problemas detectados.

Cuidados para o pesquisador iniciante

A pesquisa científica é uma ação intencional que tem como objetivo ampliar nosso conhecimento sobre a realidade. É um processo de investigação detalhado e organizado para interpretarmos o mundo natural, social, histórico ou cultural. Dessa forma, a pesquisa tem sido compreendida por nós como um processo de *produção de conhecimentos* para a interpretação da vida, dos homens e das coisas, isto é, conhecimentos que nos auxiliem a compreender e a dar sentido à realidade vivida.

Buscando compreender a realidade, tendo como instrumento adequado a pesquisa, como operacionalizá-la para fazê-la mais própria para nossos objetivos? Para responder a essa questão produzimos diretrizes e orientações para fazer do caminho da investigação científica algo significativo na busca dos conhecimentos necessários para o fim maior da pesquisa científica: a produção de conhecimentos. Essas diretrizes e orientações ficaram conhecidas por *metodologia científica* ou *metodologia de pesquisa*.

A história da humanidade tem mostrado o grande avanço da ciência, do conhecimento como instrumento de interpretação da realidade. As descobertas científicas se complexificaram de tal modo que foi preciso, num dado momento, organizar o conhecimento produzido por áreas, as *áreas do conhecimento*. As *ciências da educação* estão abrigadas na grande área das *ciências humanas e sociais*, isto é, os conhecimentos produzidos sobre os fenômenos educacionais têm como referencial maior o conhecimento do mundo humano e social. Dessa forma, podemos pensar que a metodologia científica, que nos apóia em nossa busca constante de mais conhecimentos sobre os fenômenos educacionais, tem referenciais teóricos e metodológicos das ciências humanas e sociais. As ciências humanas e sociais já se preocuparam há algum tempo em construir metodologias de pesquisa adequadas aos seus objetivos de interpretar o mundo humano.

Todo começo é difícil em qualquer ciência. [...] Por quê? Porque é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios. A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinção de minuciosidades. Trata-se, realmente, de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica. (MARX, 1968, p. 4)

Esse trecho da vasta obra de Marx trata do método de investigação das formas econômicas de organização das sociedades modernas. É interessante observar como ele indica a necessidade de nos apoiarmos em paradigmas próprios de interpretação dos fenômenos humanos e sociais. Paradigmas que superem os das ciências naturais sem perder a necessária relevância científica. Vemos que nessa situação para compreender o dinamismo dos processos sociais (no caso de Marx, as formas econômicas de organização da sociedade), “microscópios e reagentes químicos” não são adequados. É necessário, portanto, buscarmos formas criativas mais adequadas à interpretação desses fenômenos, técnicas e instrumentos de investigação científica que nos auxiliem na compreensão da realidade investigada.

A trajetória histórica do conhecimento em ciências humanas e sociais nos ofereceu várias dessas técnicas e instrumentos; mais do que isso, construiu metodologias próprias para essa área do conhecimento. Dentre as várias possibilidades metodológicas temos, para nosso trabalho investigativo, a metodologia qualitativa. Esse referencial metodológico para a investigação das ciências humanas e

sociais, dentre elas as ciências da educação, surgiu como alternativa ao enfoque quantitativo das ciências naturais que predominou também nas ciências humanas e sociais, principalmente no século XIX. Metodologia qualitativa é um termo que tem sido usado para conceituar os enfoques de investigação científica que levam em conta a importância dos aspectos mais qualitativos da realidade, que dizem respeito a uma dimensão mais profunda das relações humanas e sociais, dos processos e dos fenômenos existentes nessas relações e que não podem ser compreendidos sem instrumental próprio que busque revelar, compreender, analisar e interpretar. Trata-se de responder não apenas “o que é isso?”, mas “por que é isso?”.

Com essas preocupações, estudamos a importância da pesquisa na produção de conhecimentos em educação, o papel da metodologia da pesquisa na realização do trabalho científico, as principais modalidades de pesquisa qualitativa em educação e as técnicas e instrumentos mais adequados a elas, os cuidados na elaboração de um projeto de pesquisa nessa área, as principais etapas do processo de pesquisa, as normas de apresentação de trabalhos científicos necessárias para dar qualidade acadêmica às nossas investigações e, por último, a estrutura e conteúdos desejáveis ao relatório final da pesquisa acadêmico-científica. Vejamos agora, a título de revisão da aprendizagem, alguns cuidados para o pesquisador iniciante, pois a experiência de orientação em trabalhos de iniciação científica nos indica dificuldades comuns entre os pesquisadores em formação: a escolha do tema, problema e modalidade de pesquisa, o fichamento das leituras, a apresentação dos dados, a escrita do texto, o uso das referências e citações.

A escolha do tema, problema e modalidade de pesquisa

É muito freqüente entre os pesquisadores iniciantes a tendência de escolher, para o trabalho de investigação científica, assuntos que ele não conhece ou não tem familiaridade para iniciar um projeto de pesquisa. Trata-se de uma atitude, em geral, fundamentada na idéia de que o trabalho científico tem como objetivo o conhecimento do desconhecido. Nada mais equivocado! De fato, o trabalho científico busca conhecer o desconhecido, mas não nesse grau de superficialidade presente nessa atitude. Esse tipo de trabalho busca conhecer, *mais profundamente*, e revelar novas possibilidades de interpretação de fenômenos, de certa forma, já familiares ao pesquisador. O esforço que a investigação científica exige somente tem sentido se proporcionar ao pesquisador e à área do conhecimento que ele se dedica conhecimentos novos, originais, novas interpretações que contribuam para o avanço das práticas a ele relacionadas, em nosso caso, às práticas educacionais.

Dessa forma, o primeiro cuidado com a escolha do tema e do problema de pesquisa, que estão sempre apoiados num “assunto”, que seja conhecido, familiar, no qual o pesquisador iniciante tenha interesse, disponibilidade, acesso e, necessariamente, algum conhecimento. Assim, na escolha de um assunto, que levará à

definição do tema de pesquisa, o principal critério é o grau de domínio do pesquisador sobre esse conjunto de conhecimentos.

Os trabalhos e relatórios de iniciação científica nos cursos de graduação são exigidos de alunos já em processo adiantado de formação. Esse cuidado diz respeito à necessidade de garantir um certo amadurecimento do pesquisador iniciante com relação aos assuntos que vão sendo tratados no decorrer destes cursos, pois sabemos que cada aluno pode ter diferentes graus de interesse por aquilo que estuda ao longo da graduação. Dessa forma, o primeiro cuidado do pesquisador iniciante é escolher um assunto que lhe interessa muito e com o qual tenha familiaridade, ou seja, sobre o qual já tenha informações com algum grau de compreensão.

Escolhido o assunto, a próxima providência do pesquisador iniciante é escolher o tema de investigação. Podemos dizer que começa aqui o trabalho de pesquisa propriamente dito. O pesquisador, ainda nessa etapa “aspirante”, precisa, necessariamente, realizar um esforço para organizar leituras variadas sobre o assunto escolhido: buscar na literatura especializada os principais autores e obras para, então, depois de realizada essa leitura sistematizada, organizada e intencionalmente dirigida à busca do tema, identificar várias possibilidades de estudo do assunto (os temas) para, depois, realizar a escolha. O tema é a primeira e mais geral problematização do assunto.

Passemos agora à definição dos objetivos da pesquisa, pois eles têm grande influência nas atividades de pesquisa que serão realizadas. Lembremos que um objetivo é um propósito, meta, um alvo que se pretende atingir, uma ação a ser realizada, é a própria materialização do estudo. Vimos também que a orientação mais geral no tratamento dos objetivos do trabalho científico é partir de um objetivo geral na formulação de objetivos específicos. Se, por exemplo, definirmos como assunto de pesquisa “a alfabetização” e como tema “o desenvolvimento da escrita na criança”, podemos definir os objetivos do estudo como:

- Objetivo geral
 - contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento da escrita nas crianças pequenas.
- Objetivos específicos
 - compreender a importância das situações espontâneas vividas pelas crianças como facilitadoras do processo de desenvolvimento da escrita;
 - identificar situações espontâneas particularmente facilitadoras do processo de desenvolvimento da escrita nas crianças pequenas;
 - analisar o potencial facilitador das brincadeiras infantis no processo de desenvolvimento da escrita nas crianças pequenas.

Definido o tema e os objetivos, passamos à formulação do problema de pesquisa. Lembremos Minayo (1998, p. 17-18):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e

ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.

Então, o problema de pesquisa é a segunda e mais específica problematização do tema escolhido, é uma indagação vigorosa do tema, um aspecto do tema que vale a pena ser revelado, investigado. A problematização do tema norteará todo o processo de investigação, todo esforço será empreendido para responder à indagação que a formulação do problema traz.

Assim, se definimos como assunto de pesquisa a alfabetização e como tema, o desenvolvimento da escrita na criança, é necessário problematizar o desenvolvimento da escrita para chegar à formulação do problema. Essa problematização se dá por meio de indagações como:

- Quais são os fatores que facilitam o desenvolvimento da escrita na criança?
- Que situações vividas pelas crianças podem ser facilitadoras do desenvolvimento da escrita?
- Que papel têm os ambientes em que vivem as crianças como facilitadores do desenvolvimento da escrita?
- Que papel têm os adultos como facilitadores do desenvolvimento da escrita na criança?
- Que atividades cotidianas facilitam o desenvolvimento da escrita na criança?
- Que papel têm as brincadeiras infantis no desenvolvimento da escrita na criança?

Essas indagações, precedidas e acompanhadas de leituras sobre o desenvolvimento da escrita na criança, permitem-nos formular um problema de pesquisa para um estudo monográfico:

As brincadeiras infantis como facilitadoras do desenvolvimento da escrita na criança de zero a seis anos.

Vejam que problematizamos o tema e formulamos um problema, uma indagação, sem, necessariamente, formulá-lo no formato de uma pergunta, embora se trate de uma indagação a ser respondida pelo estudo proposto. Salomon (2004, p. 155) define problema de pesquisa como sendo “a questão que se coloca diante do estudioso como um desafio à sua capacidade solucionadora, revestida de notas de relevância: operativa, contemporânea, humana”. Com essa afirmação ele está definindo três critérios de relevância de um problema de pesquisa: operativa (o problema traz a possibilidade de produzir novos conhecimentos?); contemporânea (o problema é atual o suficiente para justificar uma investigação?); humana (o problema produzirá conhecimentos para contribuir na solução de problemas humanos e sociais relevantes?). A formulação do problema de pesquisa, portanto, norteará todo processo de pesquisa.

Formulado o problema de pesquisa, passamos a tratar das hipóteses. Lembremos que *hipóteses* são “respostas” provisórias ao problema de pesquisa, são possibilidades – ainda imaginárias – de solução do problema a ser investigado. As *hipóteses* são também, no processo de pesquisa, norteadoras dos estudos empreendidos e podem ser comprovadas – ou não – durante o trabalho.

Um problema de pesquisa formulado como “Estudo das brincadeiras infantis como facilitadoras do desenvolvimento da escrita na criança de zero a seis anos” pode ter como hipóteses:

- as brincadeiras infantis vividas espontaneamente pelas crianças contribuem para o desenvolvimento da escrita;
- as brincadeiras infantis sistematizadas na educação infantil contribuem para o desenvolvimento da escrita das crianças;
- algumas brincadeiras infantis são, potencialmente, mais facilitadoras no desenvolvimento da escrita das crianças.

Escolhido o assunto, definidos o tema, o problema, e formuladas algumas hipóteses, temos que definir a modalidade de pesquisa mais adequada ao trabalho de investigação científica a ser realizado. A escolha da modalidade mais adequada também deve estar pautada por preocupações teóricas e práticas. As preocupações teóricas relacionam-se à natureza do fenômeno a ser investigado, que, obviamente, definem a modalidade de pesquisa mais adequada e as preocupações práticas relacionam-se diretamente a exequibilidade da pesquisa. É preciso que, ao escolher a modalidade de pesquisa mais adequada ao problema a ser investigado, o pesquisador empreenda uma avaliação objetiva das possibilidades práticas de execução da pesquisa.

No processo de pesquisa, segue-se agora na definição da modalidade de pesquisa mais adequada a esse estudo. Se optarmos por uma pesquisa de campo, podemos, por exemplo, depois de uma revisão bibliográfica sobre o tema, realizar observações diretas em salas de educação infantil para identificar as brincadeiras infantis, espontâneas e sistematizadas, que elas realizam no cotidiano escolar, entrevistar pais ou responsáveis para identificar esses mesmos indicadores no ambiente familiar e observar situações sociais nas quais as crianças estão inseridas também com o objetivo de identificar esses indicadores.

Se, ao contrário, escolhermos uma pesquisa bibliográfica, buscaremos nos autores e obras que tratam de alfabetização na perspectiva do desenvolvimento da escrita nas crianças e nos que tratam de brincadeiras infantis, informações teóricas acerca da importância das brincadeiras infantis nesse desenvolvimento. Outras modalidades também podem ser adequadas a esse estudo, como a pesquisa etnográfica (pesquisa descritiva, mais usada na pesquisa em educação como a descrição e análise de um fenômeno educativo cujo educador é o próprio professor), a pesquisa-ação etc. No entanto, continuaremos nossa análise tendo como opção, para esse estudo, a pesquisa de campo.

Coletados os dados no campo, precisamos organizá-los em categorias de análise. Digamos que eles nos mostrem brincadeiras infantis, identificadas pela observação e entrevistas, de diversas modalidades, mas que podem ser organizadas em três

grandes grupos: jogos e brincadeiras tradicionais, dos jogos e brincadeiras simbólicas e a construção de brinquedos pelas crianças. Podemos, então, organizar nossos dados nestas três grandes categorias: brincadeiras tradicionais como facilitadoras do desenvolvimento da escrita; brincadeiras simbólicas como facilitadoras do desenvolvimento da escrita; e construção de brinquedos pelas crianças como facilitadoras do desenvolvimento da escrita. Para cada uma dessas categorias, reunimos os dados coletados e, depois de estudá-los exaustivamente, inclusive com a ajuda dos autores e obras que tratam do desenvolvimento da escrita e das brincadeiras infantis, podemos expressar aquilo que eles nos revelam para responder ao problema de pesquisa proposto: “Estudo das brincadeiras infantis como facilitadoras do desenvolvimento da escrita na criança de zero a seis anos”, assim como as hipóteses sobre ele formuladas: as brincadeiras infantis vividas espontaneamente pelas crianças contribuem para o desenvolvimento da escrita; as brincadeiras infantis sistematizadas na educação infantil contribuem para o desenvolvimento da escrita das crianças; algumas brincadeiras infantis são, potencialmente, mais facilitadoras no desenvolvimento da escrita das crianças.

Depois disso, é preciso redigir o texto dando-lhe o formato adequado de trabalho acadêmico, cuidando de todos os detalhes, normas e orientações para esse tipo de estudo. A conclusão deve ser cuidadosamente elaborada, respondendo aos objetivos propostos.

As técnicas de fichamento das leituras

Uma outra dificuldade, comum entre os pesquisadores iniciantes, é o fichamento das leituras. Essa preocupação, presente durante todo o processo de pesquisa, acompanha-o e deve ser sistematizada de tal forma a torná-la mais produtiva. O pesquisador iniciante precisa refletir sobre a necessidade de empreender, no processo de pesquisa, esforços de disciplinar-se para enfrentar todas as etapas exigidas por esse processo com a maior organização possível, pois isso o torna mais produtivo e prazeroso. Nesse sentido, vejamos algumas contribuições para a organização do fichamento das leituras.

Com o objetivo de revisar nossos estudos sobre pesquisa bibliográfica e sobre a técnica de leitura, análise e interpretação de textos, identifiquemos os cuidados essenciais dessa etapa do processo de investigação científica, o fichamento das leituras. Inácio-Filho (1995) nos ensinou que o fichamento das leituras deve ter informações completas sobre autor e obra, informações do contexto histórico da produção da obra, resumo da obra, identificação do objetivo, identificação da tese (idéia original defendida pelo autor), identificação do referencial teórico (conceitos, categorias e pressupostos), informações sobre as fontes e referências utilizadas pelo autor. Vejamos agora mais algumas técnicas práticas para essa atividade recomendadas por Salomon (2004, p. 123):

1. considerar material de documentação tudo o que julgar importante e útil em função de seus estudos e da futura vida profissional;
2. a fonte da documentação serão as leituras, as aulas, os seminários, os grupos de discussão, as conferências;

3.os meios de como e onde guardar as documentações pessoais poderão ser conseguidos através das seguintes indicações:

- a) evitar longas transcrições, uma vez que não compensam;
- b) assuntos ou anotações a serem extraídos de livros próprios não precisam ser transcritos. Apenas anotam o título e a fonte do cabeçalho de uma ficha. Título, aqui, é o nome que se dá ao assunto, por iniciativa própria, coincidindo ou não com o próprio título dado pelo autor daquilo que se lê. Fonte, aqui é: 1) obra, livro, revista etc., referenciado com o nome do autor, título da obra, local, editora, página e, se preciso, lugar onde encontrou o livro; 2) o local, o ano, os conferencistas etc., quando se tratar desse tipo de origem da informação;
- c) as anotações devem ser guardadas em fichas ou em pastas apropriadas para colecionar recortes, apostilas e tipos semelhantes de documentos;
- d) indica-se o hábito de lançar os resumos das aulas, lições, leituras em fichas, em vez de em cadernos. Tal sistema, além de ajudar proveitosamente nos momentos de repasse para exames ou situações semelhantes, promove boa armazenagem para o futuro;
- e) na medida do possível, fazer as transcrições, anotações, resumos à máquina que já constitui uma ferramenta do estudante e do trabalhador intelectual moderno (O autor esclarece aqui que isso ele escreveu em 1969, recomendando, hoje, o uso do microcomputador);
- f) providenciar seu fichário e arquivo para atender às indicações que serão dadas a seguir. No princípio as gavetas da escrivaninha e até uma caixa de papelão ou de madeira podem atender satisfatoriamente;
- g) se o estudante já tinha o hábito de documentar-se, mas o fazia em cadernos e agora percebe a conveniência de aderir ao sistema de fichas, poderá recuperar todo o material guardado, adotando um sistema prático de transcrever para as fichas apenas os títulos e páginas do caderno onde se encontra. O “ideal” seria, entretanto, rever anotação por anotação e copiar em fichas as que lhe interessam manter.

Elaboração da ficha

(SALOMON, 2004, p. 125-126)

O tamanho da ficha fica a critério de cada um. Não deverá ser muito pequeno, a fim de não sacrificar os apontamentos e resumos. Nem muito grande, por motivo de economia e comodidade no manuseio. Apontamos, como sugestão, os seguintes tamanhos já universalmente conhecidos: 20 X 12,5cm, 20 X 25cm ou 25 X 15cm.

Para poupar espaço e gastos, pode-se anotar nos dois lados da ficha. Nesse caso, a prática tem mostrado que a melhor maneira para facilitar o manuseio é fazê-lo no sentido inverso da frente da ficha (isto é, de cabeça para baixo).

Toda ficha deve ter um cabeçalho que compreenda: o título e logo a seguir a fonte. Convém separar o cabeçalho do corpo da ficha por um traço horizontal. A ficha que for continuação de outra não precisa ter todas as indicações da fonte: basta colocar o título, o primeiro elemento e a fonte e, em seguida, acrescentar: ficha 2 ou ficha 3 etc.

Ao se anotar na ficha, deve-se ter bastante cuidado em transcrever com fidelidade (nome do autor, título da obra, página, o texto etc.), a fim de, futuramente, não se ter de perder tempo em relocalizar a obra para verificar a procedência. Evitam-se assim citações inadequadas.

Como na ficha podem ser lançadas transcrições, anotações, resumos, pontos de vista do leitor que não são do autor, é preciso que se estabeleça um código a fim de identificar a natureza desse material todo, por exemplo: as aspas (“...”) para citação, o asterisco ao lado (*) para designar resumo, duas barras (//) para indicar que se trata de idéias pessoais e não do livro etc.

Uma vez decidido o tamanho da ficha, há que mantê-lo para todas elas e adquiri-las em grande quantidade. Essa providência, além de constituir um aspecto psicológico de fator motivacional, evita perdas irrecuperáveis de tempo. Não é necessário que se adquiram fichas já prontas nas papelarias. É até mais econômico e mais de acordo com as necessidades específicas mandar cortá-las numa tipografia. O papel pode ser do tipo “40g”, que não é fino nem muito encorpado. Quem tem hábito de escrever à máquina (ou microcomputador) ou de não precisar de linhas no papel para escrever à mão, não precisa adquirir folhas pautadas, o que proporciona notável economia e maior praticidade.

Formas de apresentação dos dados

A *apresentação dos dados* coletados nas observações, entrevistas, aplicação de questionários, ou de qualquer outra forma deve, no relatório final da pesquisa, vir em forma de texto, acompanhados ou não de tabelas, quadros, mapas, gráficos ou demais ilustrações que facilitem sua leitura. No entanto, é importante que, nos estudos qualitativos, os dados quantitativos sejam apresentados sempre na perspectiva das análises qualitativas. Vejamos algumas normas sobre tabelas, quadros e figuras.

Segundo Pasquarelli (2004, p.11) “A apresentação de quadros e tabelas está redigida pelas Normas de Apresentação Tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1993)”.

Apresentação de ilustrações

(PASQUARELLI, 2004)

Figuras: são desenhos, fotografias, fotomicrografias, organogramas, esquemas etc. com os respectivos títulos precedidos da palavra Figura e do número de ordem em algarismo arábico. Os títulos devem ser colocados abaixo das figuras. No texto devem ser indicados pela abreviatura Fig. acompanhada do número de ordem.

Quadros: denomina-se quadros a apresentação de dados de forma organizada, para cuja compreensão não seria necessário qualquer elaboração matemático-estatística. A identificação se fará com o nome do elemento Quadro, por extenso, seguido do número de ordem em algarismo arábico. Outros elementos do quadro deverão ser descritos de acordo com o padrão usado para apresentação tabular. O título deve ser apresentado logo após o quadro.

Tabelas: são conjuntos de dados numéricos, associados a um fenômeno, dispostos numa determinada ordem de classificação. Expressam as variações qualitativas e quantitativas de um fenômeno. A finalidade básica da tabela é resumir ou sintetizar dados de maneira a fornecer o máximo de informações no mínimo de espaço.

Componentes principais e secundários das tabelas

(GIL, 1991. Adaptado)

Título – informações sobre o conteúdo, local e época dos dados apresentados.

Cabeçalho – conteúdo da tabela.

Corpo – informações do fenômeno estudado (dados) apresentados nas linhas e colunas.

Obs.: as “células” das tabelas precisam ser, necessariamente, preenchidas com dados ou com sinais (-).

Coluna indicadora – especifica o conteúdo das linhas.

Rodapé – informações sobre a fonte dos dados apresentados.

Nota – de presença optativa, esclarece o conteúdo apresentado.

Chamadas – facultativas, informam detalhes de determinada parte.

Exemplo de tabela

Tabela 1 – Idade dos alunos das duas turmas – 2004

Faixa etária (anos)	Número de alunos	%
Até 17	0	-
18 a 21	1	1,85
22 a 25	1	1,85
26 a 30	8	14,81
31 a 35	7	12,96
36 a 40	9	16,67
41 a 45	10	18,52
46 a 50	9	16,67
51 a 55	6	11,11
Mais de 56	3	5,55
Total	54	100

Exemplo de quadro

Quadro 1 – Distribuição de cursos investigados por universidade e localização no Estado de São Paulo – 1999

Instituição	Curso			Localização
	Biologia	Química	Geografia	
Unesp				
	X			Assis
	X			Bauru
	X			Botucatu
	X		X	Rio Claro

	X			Rio Preto
		X		Araraquara
			X	Pres. Prudente
Unicamp				
	X	X		Campinas
USP				
	X	X	X	São Paulo
	X	X		Ribeirão Preto
		X		São Carlos
UFSCar				
	X	X	-	São Carlos

Além de quadros e tabelas, os dados também podem ser apresentados em figuras (gráficos, mapas, desenhos, fotografias etc.). Todos eles devem ser nomeados como “Figuras” no texto, numerados em rigorosa seqüência com algarismo arábicos.

Exemplo de figura

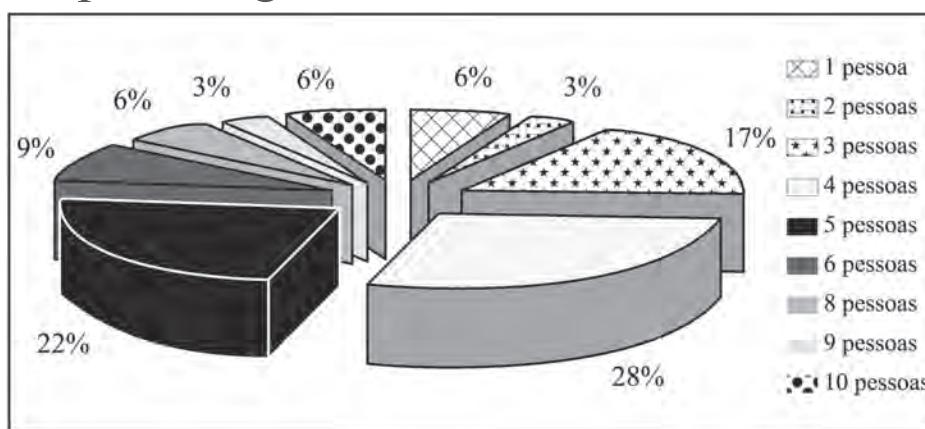


Figura 1: número de pessoas nas famílias dos agricultores assentados em 2003.

Lembrete: a ordem de apresentação dos resultados e discussão é sempre: primeiro os dados, depois as discussões.

A escrita nos trabalhos científicos

Algumas orientações são bastante valiosas para o pesquisador iniciante, no que diz respeito à *escrita* do trabalho científico.

- Lembrar, o tempo todo, que o principal objetivo dos TCCs é de iniciação à pesquisa, portanto, a estruturação da pesquisa, sua apresentação metodológica e a apresentação da escrita são importantes.
- Observar os grandes momentos do trabalho de investigação científica: revisão bibliográfica, coleta de dados, organização dos dados, análise dos dados, redação. Concentrar-se em cada um desses momentos também quando for dar ao trabalho a redação final.

- Escrever as partes do texto separadamente, depois juntá-las e articulá-las: introdução, metodologia, capítulos, conclusão e referências.
- Atenção à estrutura da escrita! Um texto tem que ter lógica: começo, meio e fim. Observar essa orientação nos capítulos e nos parágrafos.
- Introdução, metodologia e conclusões são partes adicionais do trabalho; o “corpo” do trabalho, ou seja, o desenvolvimento são os capítulos que contêm a apresentação dos resultados (dados) e sua análise/interpretação (discussão). Dessa forma, na redação final, escrever primeiro o corpo do trabalho.
- Usar linguagem simples, mas acadêmica – cuidado com a linguagem coloquial.
- Atenção à objetividade da escrita, o que não significa “economia” ou “preguiça” de escrever.
- Lembrar sempre para quem escreve: para o “leitor desconhecido”, portanto, é preciso detalhar todas as descrições e análises.
- Cuidado com as afirmações categóricas. Evitar escrever “principalmente”, “essencialmente”, “em primeiro lugar”, “o mais importante” etc., sem ter feito um estudo sobre o tema.
- Cuidar bem da apresentação do trabalho. É sempre preciso reler muitas vezes para correções de conteúdo, escrita etc. A apresentação geral também é muito importante, cuidando dos itens e subitens com rigorosa lógica. Sempre que for iniciar um item (introdução, metodologia, capítulo I, capítulo II...), usar uma nova página. Não é preciso fazer isso nos subitens. Alguns outros casos: se usar número nos itens, ou letra itálica para a fala dos entrevistados, usar sempre que necessário.

O uso das referências e citações

O uso das referências (citações indiretas) e as citações (citações diretas), bem como dos recursos metodológicos dos trabalhos científicos traz algumas dificuldades para os pesquisadores iniciantes. Vejamos algumas orientações gerais para o uso desses recursos.

- A escrita do texto é sua. Em toda extensão do texto, o pesquisador deve apresentar todas as idéias “com suas próprias palavras”, mesmo quando se refere às idéias de um ou outro autor. Essa regra deve ser rigorosamente observada sob o risco de cometer plágio. No caso de usar as idéias do autor nas argumentações e interpretações, é imprescindível usar corretamente o recurso da citação direta, citação indireta e citação de citação (*apud*).
- É importante lembrar que, num texto científico, é preciso fazer *sempre* referência aos autores lidos quando usar as idéias deles no texto. Na parte final do trabalho, *referências*, devem estar os dados completos de todas – e *somente* – obras que se fez referência ou citação no texto.

- É comum que pesquisadores iniciantes façam referência usando critérios não muito objetivos. Para isso, em geral, fazem algumas citações porque gostaram da escrita, do estilo ou porque o texto lido causou algum impacto. No entanto, é preciso ter cuidado e fazer citações de autores e obras apenas quando forem muito pertinentes ao tema abordado nos parágrafos que precedem a citação.
- Todos os autores e obras lidos pelo pesquisador devem ser fichados com a referência completa de autores e obras (sobrenome, nome, título da obra, número da edição, local de publicação, editora, ano, número de páginas e outras informações obtidas nas fichas catalográficas das obras). É preciso lembrar que anotações ou idéias de um texto sem referência não podem ser usadas.
- Lembrete: no texto do trabalho científico, as citações diretas e indiretas devem apresentar apenas o último sobrenome do autor e o ano: (LUCKE-SI, 1994). No decorrer do texto, as citações indiretas são recursos usados pelo autor pesquisador para indicar os autores e as obras com os quais está dialogando sem que traga o trecho referido diretamente ao texto que está escrevendo. Encontramos esse recurso mais comumente como: “Segundo Santos (1997)...” ou “Morin (2002) trata deste tema.... ou ainda “O desenvolvimento da escrita na criança tema função de ...” (FERREIRO, 1986)”. As citações ou citações diretas são recursos em que as idéias do autor no texto são apresentadas segundo ele próprio as escreveu. Somente nesse caso, o trecho citado deve estar destacado do texto do pesquisador com letra menor, espaço simples e formatação à esquerda recuada, lembrando ainda que trechos das obras citadas com até três linhas devem vir sem destaque no texto e entre aspas. Também é importante indicar nas citações diretas o número da página da qual foi retirada o trecho citado (SANTOS, 1997, p. 107).

ATIVIDADES

1. Crie, hipoteticamente, um tema, problema e modalidade de pesquisa, como se estivesse elaborando um projeto de pesquisa.
 2. Elabore uma ficha de leitura para um texto de sua escolha. É importante que seja um texto acadêmico: um artigo publicado em periódico na área da educação, um capítulo de um livro, ou até um livro inteiro dessa área.
-
-
-
-

Temas e problemas de pesquisa em educação

O planejamento da pesquisa para a realização de um trabalho científico exige uma série de decisões. Dentre as principais decisões está o tema e o problema da pesquisa. Inácio-Filho (1995) afirma que a escolha do problema de pesquisa é a decisão mais importante de todo o processo, pois:

De pouco adianta querer pesquisar ou precisar elaborar um trabalho de avaliação (uma monografia), mesmo de caráter didático, se não se tem claro qual é o problema, qual é a questão que precisa ser respondida. A leitura de revistas especializadas da área a ser estudada e a participação em cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento, em seminários e congressos científicos muito contribuem no momento em que vamos tratar de um projeto de pesquisa e da enunciação de um problema. (INÁCIO-FILHO, 1995)

Esse autor, entre muitos outros, nos ensina articular o assunto, o tema e o problema de pesquisa como providências iniciais e fundamentais para a realização da investigação científica. Essa preocupação torna-se ainda mais importante na formação inicial de professores pela atividade de pesquisa. Já é consenso na comunidade acadêmica a importância da pesquisa na formação do educador. Mas, sabe-se também que só se aprende fazer pesquisa pesquisando. Com o objetivo de dar ao pesquisador iniciante mais elementos para a escolha do assunto, do tema e do problema, esse texto traz, na primeira parte, vários exemplos retirados e adaptados de pesquisas em educação apresentadas em algumas das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 2003, 2004 e 2005.

Na segunda parte do texto, encontraremos relatos resumidos de pesquisa em educação pela apresentação dos resumos de dissertações e monografias apresentadas em diferentes espaços acadêmicos e científicos, referidos em cada resumo.

Apresentação de temas e problemas de pesquisa em educação

Um assunto de pesquisa refere-se ao tratamento mais geral do tema estudado, enquanto este último dá uma abordagem mais específica ao primeiro. O tema de pesquisa, que emerge do assunto escolhido, requer originalidade, importância, viabilidade e conhecimento do assunto. Recomenda-se, em especial ao pesquisador iniciante, cuidar com a definição de um assunto de seu domínio, pois, ninguém consegue propor um problema de pesquisa relevante sem um conhecimento razoável do assunto tratado. Ao pesquisador iniciante, recomenda-se fugir da armadilha de definir um tema a partir do interesse por um campo desconhecido de estudo para ele. Dificilmente o pesquisador conseguirá, assim, enunciar um problema contextualizado na história e na literatura sem domínio do assunto. Vejamos aqui, a título de exemplo, assuntos, temas e problemas correlatos de pesquisa em educação.

Assunto: Educação escolar

Tema: Direito à educação

Problema: A participação popular na defesa e garantia do direito à educação escolar de crianças e adolescentes nos Conselhos Escolares do Estado do Paraná.

Assunto: Políticas públicas de educação

Tema: Dever de educar

Problema: O conceito de juventude nos discursos institucionais vinculados às políticas de educação, assistência social, saúde, cultura e outras instâncias governamentais do Estado de Goiás.

Assunto: História da educação

Tema: Ideologia da educação

Problema: A higiene como estratégia de controle coletivo na literatura didática dos anos 30 e 40 no Brasil.

Assunto: Educação escolar

Tema: Qualidade de ensino

Problema: As repercussões do aumento das camadas médias na escola pública sobre a situação das crianças das camadas populares.

Assunto: Educação especial

Tema: Inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais

Problema: A construção dos saberes docentes no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Assunto: Psicologia da educação

Tema: Subjetividade e dominação

Problema: A tendência atual de privilegiamento da temática da subjetividade no campo da educação.

Assunto: Educação infantil

Tema: Relação família-escola

Problema: Contribuição dos professores na participação dos pais no desenvolvimento das crianças na creche.

Assunto: Direito à educação

Tema: Analfabetismo

Problema: O papel da universidade na superação da presença velada do analfabetismo em uma região distante das regiões desenvolvidas no Rio Grande do Sul.

Assunto: Psicologia da educação

Tema: Motivação

Problema: As motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos percebidos pelos professores de Educação Básica.

Assunto: Educação infantil

Tema: Funções da educação infantil

Problema: A dicotomia cuidar–educar entre os professores de educação infantil.

Assunto: História da educação

Tema: Ideologia, educação e cultura

Problema: O papel dos feriados, festas e comemorações nos grupos escolares entre 1890 e 1929 no Estado de São Paulo.

Assunto: Trabalho e educação

Tema: Qualificação profissional

Problema: A relação entre a escola e o mundo do trabalho sob a perspectiva da formação humana plena.

Assunto: Política educacional

Tema: Modernização do ensino

Problema: O papel do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (Inep) na modernização do ensino entre 1950 e 1960.

Assunto: Educação infantil

Tema: Políticas públicas

Problema: O processo histórico de constituição de políticas públicas para a educação infantil no município de Goiânia.

Assunto: Formação de professores

Tema: Escola rural

Problema: As práticas pedagógicas dos professores e os hábitos, valores e expectativas das famílias assentadas sobre a educação escolar.

Assunto: História da educação

Tema: Profissão docente

Problema: A trajetória de professoras primárias formadas na primeira década do século XX.

Assunto: Formação de professores

Tema: Formação continuada

Problema: A política de formação continuada de professores no contexto das reformas educacionais contemporâneas.

Assunto: Educação infantil

Tema: Pedagogia do MST

Problema: As manifestações das crianças acerca do que vivem no Movimento dos Sem-terra.

Assunto: História da educação

Tema: Livros escolares

Problema: Os aspectos que compunham o circuito de circulação do livro escolar no período imperial na província de Pernambuco.

Assunto: Trabalho e educação

Tema: Formação de trabalhadores

Problema: As contribuições da família e da escola na formação dos trabalhadores.

Apresentação de estudos monográficos em educação

Também com o objetivo de auxiliar o pesquisador iniciante no delineamento de um projeto de pesquisa que tenha relevância acadêmica e social e que seja exequível em sua realização, este texto apresenta o resumo de algumas pesquisas em educação realizadas em diferentes cursos de graduação, programas de pós-graduação e outros espaços acadêmicos, apresentados em eventos da área ou publicados em anais e outros meios de comunicação científica.

Título: A constituição da narrativa infantil e suas relações com a construção das noções espaços-temporais e causais

Autora: Maria Inesila Montenegro SAUER

Palavras-chave: espaço e tempo, causalidade, comunicação oral.

Instituição: Faculdade de Educação – Unicamp

Resumo:

O objetivo do presente estudo foi o de verificar a relação entre a constituição da narrativa oral infantil, com começo, meio e fim articuladas e a construção das noções espaços-temporais e causais. A amostra foi constituída por 74 sujeitos de 4 a 8 anos de idade, matriculados na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, do Prodecad, Programa de Apoio à Criança e ao Adolescente da Unicamp. Para verificar o nível de elaboração de narrativa aplicou-se duas seqüências temporais: uma a ser elaborada livremente pelo sujeito, outra, apresentada pelo experimentador de forma incoerente. Para verificar o nível de operatoriedade nas noções de espaço-tempo e causalidade, três provas piagetianas foram aplicadas: “Relacionamento das perspectivas”, “Idade das árvores” e “Transmissões mediadas e transitividade”, respectivamente. Elaborou-se critérios para analisar tanto a produção narrativa como as noções espaço temporais e vínculos causais implícitos na narrativa. A análise estatística dos resultados permitiu constatar uma significativa relação entre a constituição da narrativa e as noções espaços-temporais e causais, tanto implícitas na seqüência temporal como nas provas piagetianas, indicando que altos índices das referidas noções correspondem à uma narrativa bem elaborada e baixos níveis determinam somente descrição de fatos e personagens.

Título: A compreensão do conteúdo de um comercial televisivo na infância

Autora: Ester Cecília Fernandes BAPTISTELLA

Palavras-chave: televisão, crianças, publicidade, infância.

Instituição: Faculdade de Educação – Unicamp

Resumo:

A realização da presente pesquisa, fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget, teve por objetivo conhecer as representações que 32 crianças, na faixa-etária de 5 a 11 anos, apresentam sobre as informações veiculadas em um comercial televisivo com relação ao seu conteúdo, bem como investigar de que maneira compreendem a televisão e suas funções. A coleta de dados foi realizada mediante a apresentação individual às crianças da primeira propaganda do celular da Telesp, intitulada: “Baby – o celular inteligente da Telesp”, escolhida devido a seu formato específico e efeitos especiais possibilitarem muitos questionamentos e a observação de como tais crianças compreendem esse tipo de conteúdo televisivo. As representações das crianças e a identificação da evolução dessas idéias foram coletadas em entrevistas, fundamentadas no método de investigação histórico clínico (PIAGET, 1926), e aplicação das provas para o diagnóstico do comportamento operatório. Os resultados encontrados nesta pesquisa evidenciam que, tanto a análise qualitativa como a quantitativa (descrições numéricas) de tais resultados, além de fornecerem uma ampla idéia das representações que os sujeitos apresentam sobre o conteúdo de um comercial televisivo, a televisão e suas funções, parecem indicar que, com o aumento progressivo da idade, independentemente do sexo do sujeito, observa-se, também, um progresso significativo no seu desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, uma melhora na compreensão das questões referentes aos conteúdos televisivos, confirmando as hipóteses norteadoras desta pesquisa.

Título: A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial: o caso de uma disciplina de psicologia

Autora: Marli Amélia Lucas PEREIRA

Palavras-chave: psicologia da aprendizagem, licenciatura, professores, ensino.

Instituição: Faculdade de Educação – Unicamp

Resumo:

O objetivo desta pesquisa foi analisar o movimento da disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem, no que diz respeito à estratégia de ensino utilizada para uma aproximação entre teoria e prática. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, entrevista e observação participante, no primeiro semestre letivo de 1999, nos cursos de Ciências Sociais e Letras, em uma universidade pública. Para analisar os dados construiu-se uma matriz de verbalização dos alunos desses cursos, que resultou na organização de dois conjuntos temáticos: A Psicologia da Aprendizagem: contribuições para a formação docente e A Metodologia da Problematização como inspiradora da prática docente. Os resultados obtidos na análise das verbalizações dos alunos indicam que a forma como a disciplina foi desenvolvida no decorrer do semestre – onde a problematização da prática entrou como um componente fundamental no processo de formação, através do uso de determinadas estratégias – se configura como um caminho para articular teoria e prática.

Título: O papel das crenças e dos valores na construção de novos conhecimentos: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento

Autora: Suselei Aparecida Bedin AFFONSO

Palavras-chave: valores, crenças, aprendizagem-avaliação, conhecimento, professores-formação.

Instituição: Faculdade de Educação – Unicamp

Resumo:

Essa pesquisa teve como objetivo discutir o papel exercido pelos valores e crenças no funcionamento psicológico dos sujeitos, diante da construção de novos conhecimentos ou modelos de entendimento da realidade. A prática avaliativa dos professores foi escolhida como tema que possibilitou a obtenção dos elementos necessários ao estudo dos aspectos do funcionamento psicológico, que estariam subsidiando os processos de mudanças. Os dados obtidos foram analisados a partir da perspectiva teórica dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Sastre Leal e Bovet) buscando evidenciar como os valores e crenças dos sujeitos influenciam a organização de seus sistemas perceptivos, cognitivos, socioculturais e afetivos, na interpretação de novas situações e propostas de ação.

Título: Memórias do rural: uma proposta de educação ambiental em uma escola família agrícola da região sisaleira da Bahia

Autoras: Alessandra Alexandre FREIXO & Ana Maria Freitas TEIXEIRA

Trabalho apresentado no III Encontro de Pesquisa em Educação ambiental – EPEA. Ribeirão Preto – SP, julho de 2005. Artigo completo. 1 CD-ROM.

Palavras-chave: memória de velhos, história ambiental, capital social.

Resumo:

Este estudo visa analisar a memória coletiva das comunidades rurais da região sisaleira, em sua dimensão socioambiental, enquanto dimensão fundamental à definição de políticas de desenvolvimento local, na perspectiva de aprofundar o enraizamento/pertencimento dessas comunidades como elemento constitutivo de um capital social potencializador das cadeias de reciprocidade, confiança, normas e sistemas de participação, bem como re-significar o papel dos velhos nessas comunidades. Destacamos aqui alguns dos referenciais teórico-metodológicos que dão suporte a esta pesquisa, acrescentando algumas considerações sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido junto à Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha (EFA) da Associação de Pequenos Agricultores do Município de Valente (Apaeb), ponto de partida para a pesquisa sobre a memória coletiva da região. Em virtude do estreitamento de laços entre escola–comunidade, proporcionado pela proposta educacional da EFA (Pedagogia da Alternância), acreditamos que essa seja uma estratégia viável para a formação contextualizada do sujeito do campo constituindo-se, assim, em terreno fértil para nossa pesquisa. Desse modo, centramos nossa investigação nos processos de reconstrução da memória coletiva das comunidades sisaleiras, partindo da comunidade escolar da EFA, em especial docentes e alunos, de modo a desenvolver uma proposta pedagógica coletiva, em que

se criem espaços/tempos de debate e construção da história das comunidades e municípios da região do sisal. Descrevemos aqui nossas impressões e resultados preliminares advindos do primeiro momento da pesquisa, ou seja, as primeiras reuniões do Grupo de Trabalho (GT) formado na EFA, composto pelas pesquisadoras, diretora e professores da escola, além de membros da diretoria da Apaeb. Esse momento inicial constitui-se numa fase exploratória do projeto, tendo como principal objetivo a delimitação e reconhecimento do campo e dos sujeitos de estudo. No que tange à operacionalização da proposta de pesquisa, o GT definiu os seguintes temas geradores, a serem trabalhados ao longo do ano letivo: 5.^a série – história da família e comunidade; 6.^a série – história da convivência com a seca; 7.^a série – história da agricultura local; 8.^a série – história da educação local. A proposta de trabalho consiste na promoção de um diálogo entre os estudantes e os sujeitos mais velhos das comunidades, que possibilite a construção da história das famílias, das comunidades, da convivência com a seca, da propriedade e da educação nessas comunidades. Este é o primeiro passo para a “re-significação” do papel dos velhos e, aí, a comunidade escolar desempenha um papel fundamental.

Título: Educação ambiental na escola: efeitos de projetos e atividades de EA na visão de pré-adolescentes sobre procedência, uso e desperdício da água

Autoras: Rosimari Aparecida Viveiro RUY & Alessandra Aparecida VIVEIRO

Trabalho apresentado no III Encontro de Pesquisa em Educação ambiental – EPEA. Ribeirão Preto – SP, julho de 2005. Artigo completo. 1 CD-ROM.

Resumo:

As escolas são espaços privilegiados para a implementação de atividades e projetos de educação ambiental. Dado o caráter transdisciplinar da EA, unidades de estudo como as bacias hidrográficas podem oferecer ótimas condições para a realização de riquíssimos trabalhos interdisciplinares e servir de ponto de partida para a abordagem de outras temáticas ambientais não tão em evidência atualmente. Neste trabalho de pesquisa, avaliamos os efeitos de atividades e projetos de EA realizados a partir dessa idéia na visão de pré-adolescentes de uma escola de ensino fundamental e médio, a respeito da procedência, uso e desperdício da água. Realizamos duas entrevistas estruturadas, abordando as mesmas questões e com os mesmos alunos, a primeira em agosto de 2004 e a segunda em abril de 2005. Na entrevista, perguntamos se eles tinham conhecimento sobre de que maneira a água chegava até suas casas, se sabiam de onde ela se originava, quais os usos da água em suas residências e se acreditavam haver desperdício de água tanto em suas casas como no município em que moravam. Tabulamos os dados, construímos os gráficos a eles relacionados e procedemos à comparação entre aqueles que obtivemos na primeira e na segunda entrevista. As respostas a ambas as entrevistas foram extremamente parecidas, deixando a impressão de que nenhum trabalho havia sido feito a respeito da temática abordada. A maioria dos alunos concorda que a água chega às suas casas através de encanamentos; uma parte deles – em geral, residentes na zona

rural – explicitou conhecer a origem primeira da água, mas mais da metade mencionou que a água procede da estação de tratamento ou do reservatório da cidade; quanto a seu uso, a água está mais ligada à lembrança dos alunos relacionada à higiene pessoal e limpeza da casa, utensílios e roupas do que à manutenção da vida; houve um aumento significativo daqueles que acreditam haver desperdício de água em suas residências (cremos que essa diferença deve-se ao aumento de criticidade próprio do amadurecimento); quanto ao desperdício de água no município, as respostas permaneceram aproximadamente as mesmas. Constatamos, portanto, que as atividades e projetos de EA realizados nesse período surtiram pouquíssimos efeitos, o que nos faz pensar se o que se tem praticado nesta escola sob o título de educação ambiental pode ser considerado como tal, posto que não tem alcançado os objetivos a que a EA se propõe.

Título: Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas na/da internet

Autor: Aldecí Cacique CALIXTO

Trabalho apresentado na 26.^a Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas – MG, outubro de 2003. Caderno de Resumos.

Palavras-chave: saberes docentes, internet, novas tecnologias.

Resumo:

As Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC) têm produzido alterações na vida humana, criando novos mercados, novas maneiras de interação dos indivíduos com o mundo. É preciso que nos perguntemos quais possibilidades e limitações essas novas tecnologias oferecem à prática educativa, já que a opção de não contemplá-las não nos pertence mais. Portanto, a presente investigação direciona-se pelas seguintes questões: a) Quais são as possibilidades educativas na/da internet? b) Que saberes são mobilizados pelos professores no uso da internet como recurso educativo? Por entender a importância do coletivo na mobilização dos saberes docentes, optamos pela realização de pesquisa qualitativa com enfoque colaborativo. A investigação foi realizada com a colaboração de professores, reunidos em momentos de discussão e aplicação de atividades voltadas para o uso da internet na prática educativa, no período de setembro de 2001 a dezembro de 2002.

Título: Fracasso Escolar: “cultura do ideal” e “cultura do amoldamento”

Autor: Tâmara Fresia Montavani de OLIVEIRA

Trabalho apresentado na 26.^a Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas – MG, outubro de 2003. Caderno de Resumos.

Palavras-chave: cultura escolar, fracasso escolar, regime de progressão continuada.

Resumo:

No artigo são apresentadas algumas reflexões com base na pesquisa desenvolvida junto a uma escola estadual paulista em 2002, na qual focalizei as relações entre as práticas escolares e o fracasso da escola sob o regime de progressão continuada, para identificar, descrever e discutir o embate entre as necessidades produzidas no cotidiano escolar e as demandas do poder público. Considerando a necessidade de estudar a questão trazendo as especificidades do universo escolar, as referências foram captadas em trabalhos que permitissem uma aproximação com categorias da cultura escolar. Nessa direção, a idéia de cultura institucional ofereceu importantes pistas para compreender a dinâmica de uma escola que tendia a se amoldar às demandas que lhes eram colocadas pela política educacional, apresentando-se como um “discurso ideal” – no sentido do discurso pedagógico atual – sem problematizar as orientações e exigências que lhes eram feitas, ocultando os conflitos latentes e as dificuldades para tornar real o ideal presente na proposta do regime de progressão continuada.

Título: Do canibalismo ao planalto, das pajelanças às práticas “civilizadas”: representação de índio em revistas

Autor: Teresinha Silva de OLIVEIRA

Trabalho apresentado na 26.^a Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas – MG, outubro de 2003. Caderno de Resumos.

Palavras-chave: índios, estudos culturais, representação.

Resumo:

Este texto pretende analisar algumas representações de identidade indígena que circularam em revistas brasileiras variadas (num total de 7 títulos) a partir do final dos anos de 1980 até o presente momento, marcando a função pedagógica desse artefato. O artigo foi dividido em eixos temáticos que sinalizam para as representações de índio associada a “hábitos selvagens”, à natureza e às práticas civilizatórias, especialmente as escolares e religiosas. A abordagem valeu-se do campo dos estudos culturais, numa perspectiva pós-moderna. Nesse sentido, as representações foram analisadas como um processo de produção discursiva de significados, perpassadas por complexas relações de poder, que regulam os sujeitos e instituem identidades.

Título: A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática

Autor: Hilda Aparecida Linhares da Silva MICARELLO

Trabalho apresentado na 26.^a Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas – MG, outubro de 2003. Caderno de Resumos.

Palavras-chave: formação, teoria e prática.

Resumo:

O presente trabalho enfoca a relação entre teoria e prática na formação dos professores que atuam na educação infantil. Caracteriza-se por ser um estudo com abordagem qualitativa, no qual os pressupostos teóricos da psicologia

sócio-histórica, mais especificamente a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin, constituem-se no referencial teórico que subsidia as análises. Partindo do material coletado em cinco entrevistas coletivas com profissionais das secretarias de educação de um dos estados da Federação, o texto analisa como esses profissionais concebem a relação entre teoria e prática nas práticas de formação inicial e continuada de professores que atuam na educação infantil. O estudo questiona a dicotomia entre teoria e prática, presente no discurso dos entrevistados e propõe a superação de explicações reducionistas, que culpabilizam unicamente o professor pelas limitações de sua formação. Destaca, ainda, a necessidade de uma reflexão sobre as condições de formação desses profissionais e sobre os pressupostos teóricos que fundamentam os saberes veiculados nos cursos que formam os professores que atuam na educação infantil.

ATIVIDADES

1. Identifique no portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), <www.capes.org.br> pelo menos 10 resumos de pesquisas em educação. Identifique o assunto, o tema e o problema de cada pesquisa que você selecionou.

DICA DE ESTUDO

Visite o site: <<http://www.unicamp.br>> – Biblioteca da Faculdade de Educação: dissertações e teses.

Gabarito

O que é pesquisa?

1. Caso você conheça algum pesquisador que possa entrevistar pessoalmente, observe o modelo de entrevista que se encontra logo abaixo deste trecho. Caso seja difícil para você realizar esse tipo de entrevista, outra opção é procurar alguns pesquisadores e dados sobre suas respectivas pesquisas no *site* do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico) – agência de fomento à pesquisa científica e tecnológica ligada ao Ministério de Ciência e Tecnologia: <www.cnpq.br> . Neste endereço, você deve clicar no *link* chamado “Plataforma Lattes” e, depois, no de “buscar currículo”. Com isso você poderá ter acesso aos currículos de todos aqueles que trabalham com pesquisa nestas áreas, inclusive de suas respectivas pesquisas. Esse *site* também disponibiliza os endereços eletrônicos dos pesquisadores, o que lhe ajuda a estabelecer um contato com eles. Se desejar, você poderá realizar sua pesquisa via e-mail. No entanto, o *site* oferece os dados referentes ao tema, à área e à duração do estudo de uma pesquisa, que já são suficientes para responder roteiros de pesquisa como o exemplificado abaixo. (obs: o aluno poderá optar por detalhar um pouco mais sua coleta de dados, o que tornará seu trabalho muito mais interessante!).

Modelo Para Roteiro da Entrevista

1. Nome:
2. Área: tempo de atuação:
3. Qual é o nome do projeto desenvolvido pelo pesquisador?
4. Em que área do conhecimento está inserido?
5. O pesquisador realiza sua pesquisa sozinho(a) ou com a ajuda de um grupo?
6. Qual o principal objetivo de sua investigação?
7. Quais os benefícios que trará ao mundo em que vivemos?
8. A pesquisa possui o auxílio de algum órgão ou instituição que vise o incentivo e o fomento à pesquisa científica?
9. A pesquisa que você escolheu pode ser considerada qualitativa ou quantitativa? Por quê?
11. Você considera este tipo de caracterização da pesquisa importante para o trabalho? Justifique.

O trabalho científico

1. Procure resumos de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento. No portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do Ministério da Educação – <www.capes.org.br> - você pode procurar os resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado desenvolvidas no Brasil. Basta procurar “Serviços” e, depois “Banco de Teses”, você terá acesso a um mecanismo de busca e poderá procurar, por autor, assunto, instituição ou ano, resumos para suas análises. As revistas acadêmicas e científicas, em geral, trazem uma seção especial para publicação de resumos de pesquisa e podem ser uma alternativa para essa atividade para os alunos que não têm facilidade em acessar à internet.
2. A apresentação do grupo deve ser focada na apresentação da pesquisa (título e objetivo) que também vise pôr em discussão se os resumos escolhidos para a análise explicam de forma clara os principais aspectos das pesquisas que apresentam.
3. Relatar em um breve texto, de pelo menos 10 linhas, quais os principais pontos positivos identificados pelos grupos dos resumos analisados. Também destaque seus respectivos pontos negativos de forma a evitar que possíveis falhas ocorram em novas pesquisas.

Modalidades de pesquisa em educação

1. Você pode ter acesso a dissertações de mestrado, na íntegra, no portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do Ministério da Educação – <www.capes.org.br>. Procure em “Serviços” e, depois “Banco de Teses”. Você terá acesso a um mecanismo de busca e pode procurar, por autor, assunto, instituição ou ano, as dissertações para suas análises. No caso desta atividade, o assunto é “educação”. Outra forma de localizar dissertações é no banco de teses e dissertações das principais universidades do País, muitas dissertações em educação estão disponíveis nos acervos *on-line* das universidades que têm programa de pós-graduação em educação. Nas bibliotecas das instituições de ensino superior, públicas e privadas, que possuem programas de pós-graduação em educação existem as versões impressas das dissertações defendidas nesses programas e as que não possuem os programas têm, em geral, um serviço de comunicação entre bibliotecas que permite a elas localizar e solicitar versões impressas de dissertações de mestrado.

2.

- a) para identificar o tipo de pesquisa, você deverá apontar se a dissertação escolhida se propôs a realizar a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, a pesquisa documental ou a pesquisa-ação, sendo que para identificar a modalidade correta você deverá identificar o tipo de fonte de dados que serviu de base para a dissertação escolhida.
- b) se a pesquisa for bibliográfica, os dados são oriundos de um conjunto de obras lidas pelo pesquisador; se for de campo, as informações foram extraídas de um trabalho de entrevistas ou de observação de uma dada realidade ou mesmo de uma comunidade que se buscou compreender; se a pesquisa for do tipo documental pode ter sido baseada na análise de documentos antigos, como geralmente ocorre com os da pesquisa histórica, ou com documentos como leis, decretos e regulamentos, entre outros. Por fim, se o trabalho que você escolheu se encaixa na modalidade de pesquisa-ação esta deve, além de apresentar dados sobre uma realidade, propor algumas alternativas de intervenção e participação social no âmbito daquele contexto.
- c) dentre as técnicas e instrumentos de pesquisa que você pode mencionar estão a revisão bibliográfica (que é diferente da pesquisa bibliográfica), a entrevista estruturada, a observação participante, a entrevista semi-estruturada, a catalogação de documentos, entre outros.

3.

- seu resumo deve conter uma breve reflexão que abranja os principais dados da dissertação que você analisou: o título, o autor, a data em que foi escrita, a área em que se insere, o objeto investigado e o tipo de pesquisa realizada. Nesse resumo, também deverá constar os principais aspectos referentes ao método utilizado pelo pesquisador que fazem seu trabalho estar inserido na modalidade identificada por você. Críticas e apontamentos também podem ser incluídos.

Técnicas e instrumentos de pesquisa

1. Você pode ter acesso a teses de doutorado, na íntegra, no portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do Ministério da Educação – <www.capes.org.br>. Procure em “Serviços” e, depois “Banco de Teses”. Você terá acesso a um mecanismo de busca e pode procurar, por autor, assunto, instituição ou ano, as teses para suas análises. No caso desta atividade o assunto, é “educação”. Outra forma de localizar teses é no banco de teses e dissertações das principais universidades do país. Muitas teses em educação estão disponíveis nos acervos *on-line* das universidades que têm programa de pós-graduação em educação. Nas bibliotecas das instituições de ensino superior, públicas e privadas podem constar as versões impressas das teses defendidas.

2.

- a) para analisar uma revisão bibliográfica, que geralmente se encontra nas introduções dos trabalhos acadêmicos, basta que você identifique os principais nomes dos autores abordados e quais as principais idéias. Vale lembrar que uma boa revisão bibliográfica é aquela que estabelece um “diálogo” entre os diferentes autores revisitados, cujas idéias são apresentadas em um contraponto argumentativo, avaliando quais aquelas que representam um consenso entre os autores e outras que são entendidas por eles, sob perspectivas diferenciadas.
 - b) dentre as técnicas e instrumentos de pesquisa que você pode mencionar estão a revisão bibliográfica, a *entrevista estruturada*, a *observação participante*, a *entrevista semi-estruturada*, a catalogação de documentos, entre outros.
 - c) os resultados da pesquisa, comumente são apresentados e discutidos de forma sucinta no final do trabalho, nas conclusões finais. Observe se os objetivos apresentados na Introdução foram total ou parcialmente atingidos por meio dos resultados da pesquisa. Procure também identificar qual a relação entre os resultados e o método de pesquisa utilizado para a investigação.
3. Neste resumo, você poderá condensar as respostas acima descritas em um único texto, de modo a estabelecer uma relação entre o conjunto de obras que embasa o autor da tese, as técnicas de pesquisa por ele utilizadas e, por fim, os resultados obtidos. Não esqueça de dar sua opinião a respeito deste procedimento científico.

O projeto de pesquisa

1. Para que você consiga elaborar um projeto de pesquisa, como solicitado na atividade desta aula, é interessante que você leia um projeto elaborado por um pesquisador mais maduro. Você pode solicitar um projeto de pesquisa em educação junto a um pesquisador em educação, identificado no *site* do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico) – agência de fomento à pesquisa científica e tecnológica ligada ao Ministério de Ciência e Tecnologia: <www.cnpq.br> ou no *site* da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação). Caso você não consiga acesso a projetos de pesquisa dessa forma, procure seu tutor e solicite a ele um projeto para leitura.
2. A idéia aqui é de um exercício coletivo para que todos possam, pela socialização das dúvidas e esclarecimentos, aprender como se constrói um projeto de pesquisa. Não se trata, portanto, de uma avaliação do trabalho dos alunos que irão expor suas idéias.

O processo de pesquisa

1. Um plano de atividades deve descrever todas as atividades que devem ser realizadas em cada uma das etapas da pesquisa proposta no projeto de pesquisa. Para isso, deve-se partir do projeto descrevendo as atividades de cada etapa, incluindo um cronograma para cada uma delas: a fase de coleta de dados, a fase de análise desses dados, de redação dos resultados e de formulação do relatório final da pesquisa. Não se esqueça de considerar a fase de identificação e localização das fontes, momento que também deve ser considerado no cronograma.

Normas para redação de trabalhos científicos

1. Para localizar monografias na área de educação procure as bibliotecas das instituições de ensino superior, públicas ou privadas. Você pode ter acesso a dissertações de mestrado e teses de doutorado, na íntegra, no portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do Ministério da Educação – <www.capes.org.br>. Procure em “Serviços” e, depois “Banco de Teses”. Você terá acesso a um mecanismo de busca e pode procurar, por autor, assunto, instituição ou ano, as dissertações e teses para suas análises. No caso desta atividade, o assunto é “educação”. Outra forma de localizar dissertações é no banco de teses e dissertações das principais universidades do país. Muitas dissertações em educação estão disponíveis nos acervos *on-line* das universidades que têm programa de pós-graduação em educação. As bibliotecas das instituições de ensino superior, públicas e privadas têm versões impressas de monografias, dissertações e teses. As que não disponibilizam essas versões possuem, em geral, um serviço de comunicação entre bibliotecas que permite a localização e a solicitação de versões impressas de monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Observação: Para responder aos demais itens, todos referentes às normas de referência apresentadas neste capítulo, basta que você aplique passo a passo o que foi explicado nessa aula.

O relatório de pesquisa

1. Para localizar monografias na área da educação, procure as bibliotecas das instituições de ensino superior, públicas e privadas, que em geral, possuem versões impressas de monografias. As instituições que não disponibilizam essas versões têm, em geral, um serviço de comunicação entre bibliotecas

que permite a localização e a solicitação de versões impressas das monografias para suas análises.

2.

- a) Observar se, na introdução da monografia escolhida, há uma contextualização, ou seja, uma explicação do contexto sociocultural do tema e do objeto estudado. Verificar se há uma apresentação dos conceitos que serão utilizados e discutidos ao longo do trabalho e se, nesta mesma introdução, constam algumas informações históricas relevantes, bem como, uma revisão bibliográfica sobre o objeto de estudo da monografia.
- b) Observar e analisar se o autor da monografia elaborou, ao longo do texto (ou num item especialmente dedicado a isso), uma reflexão sobre a metodologia de pesquisa utilizada, assim como a descrição detalhada dos procedimentos de pesquisa, incluindo a modalidade e as técnicas de pesquisa empregadas.
- c) Na apresentação dos resultados, é importante observar se estes foram descritos de forma clara e objetiva. Observe também se o autor apresentou os resultados em forma de texto, quadro, tabela ou gráfico e se esses recursos foram competentemente acompanhados de explicações e referenciais no texto.
- d) Com relação às discussões, procure avaliar se elas foram apresentadas coerentemente, com argumentos lógicos, fundamentados em autores e obras que trataram dos mesmos temas ou temas correlatos com qualidade teórica e metodológica.
- e) Na conclusão é fundamental analisar se o autor apresenta um claro “desfecho” do trabalho, fazendo uma pequena síntese de tudo o que falou ao longo do corpo do trabalho e “amarrando” todas as partes anteriores nesta conclusão. Nem sempre chega-se às conclusões que vislumbramos quando iniciamos uma pesquisa. Por isso, é importante que o autor, ao concluir seu trabalho, aponte os rumos que tomou a investigação.

Cuidados para o pesquisador iniciante

1. Para esta atividade, você deve criar *hipoteticamente*, isso significa inventar um tema de pesquisa. Dê um título a este projeto que esteja relacionado ao tema. Você também deverá estipular qual a modalidade de pesquisa que pretende empregar para investigar o assunto. O mais importante, contudo, é a elaboração de um problema para sua pesquisa:
 - tema: “a alfabetização em crianças de cinco anos”.
 - título: “Ler e escrever brincando: alfabetização para crianças de cinco anos”.
 - modalidade de pesquisa: pesquisa de campo, por meio da observação participante.

- problema: “encontra-se a criança de cinco anos em condições de iniciar o processo de alfabetização? Quais são os melhores métodos a serem empregados neste caso?”.

É importante que o tema, o problema e a modalidade de pesquisa estejam diretamente relacionados.

2. Para esta atividade você deve escolher um texto. O fichamento pode ser feito de forma manuscrita (“à mão”) numa ficha comprada em livrarias, numa folha de papel almaço (também manuscrita), ou ainda, numa folha sem pauata, neste ultimo caso, impressa. É importante tratar muito bem da estrutura do fichamento em que deve constar, primeiramente, a referência completa do texto escolhido. Depois, você poderá colocar as palavras-chave para que possa facilmente identificar os temas tratados no texto. Além disso, esse fichamento deve conter as principais idéias defendidas pelo seu autor. Se surgirem dúvidas com a leitura, anote-as em sua ficha, com a referência da página para que possa futuramente localizá-la e, talvez, solucioná-la junto a algum professor.

Caso tenha dificuldades para encontrar um artigo de seu interesse, procure no *site* do SciELO (Scientific Electronic Library Online) – <www.scielo.br>. Lá estão disponibilizados artigos inteiros publicados, muitas revistas e periódicos nacionais e internacionais. É preciso selecionar o idioma para acessar, em seguida, em “artigos” “índice de assuntos”. São muitos os artigos para cada assunto que podem servir de inspiração para seu exercício.

Temas e problemas de pesquisa em educação

1. Acesse o *site* da CAPES <www.capes.org.br> e procure em “serviços” e, depois “banco de teses”. Você terá acesso a um mecanismo de busca e pode procurar, por autor, assunto, instituição ou ano, o resumo das teses e dissertações para suas análises. No caso desta atividade, o assunto é “educação”. Outra forma de localizar o resumo das dissertações e teses é no banco de teses e dissertações das principais universidades do País. Muitas teses em educação estão disponíveis nos acervos *on-line* das universidades que contam com programas de pós-graduação em educação. Essas teses, em geral, iniciam-se pela apresentação do resumo. Boa parte das bibliotecas das instituições de ensino superior, públicas e privadas, que têm programas de pós-graduação em educação, há versões impressas das dissertações e teses apresentadas.

Observação: Para identificar o tema e o assunto de uma pesquisa você deve lembrar que um assunto de pesquisa refere-se ao tratamento mais geral do tema estudado. Já o tema de pesquisa refere-se a uma abordagem específica do assunto que é mais geral. A problematização é aquela pergunta que norteou toda a pesquisa e suas atividades de análise, ou ainda, “a questão que se coloca diante do estudioso como um desafio à sua capacidade solucionadora” (SALOMON, 2004).

Referências

- ADAIR, Kátia. O espaço da creche: que lugar é este? In: GT-07 Educação Infantil da ANPEd, 27.^a Reunião anual, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANGEL, J.B. **La Investigación-Acción**: un reto para el professorado. Barcelona: INDE Publicaciones, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). 26.^a Reunião Anual: Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de políticas educacionais. **Caderno de Resumos**. Poços de Caldas, MG, out. 2003.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). 27.^a Reunião Anual: Sociedade, democracia e educação: qual universidade? **Caderno de Resumos**. Caxambu, MG, nov. 2004.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). 28.^a Reunião Anual: 40 anos da pós-graduação em Educação no Brasil. **Caderno de Resumos**. Caxambu, MG, out. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s.d.
- BEEBY, C. F. O planejamento e o administrador educacional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1973.
- BERMAN, M. **Tudo Que É Sólido Desmancha no Ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. (Org.). **A pergunta a Várias Mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro. **Normas de Apresentação Tabular**. Rio de Janeiro, 1979.
- CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CRUZ-NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- _____. **Vícios Metodológicos**. Disponível em: <www.pedrodemo.sites.uol.br>. Acesso em: 29 out. 2005.

- DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: Editora IBPEX, 2003.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. O Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, M.C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, mar. 2002.
- ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA) III EPEA. **Cadernos de Resumos**. Ribeirão Preto – SP, jul. 2005.
- EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIL, A. C. **Técnicas de Pesquisa em Economia**. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GONSALVES, E. P.; NÓBREGA, A. M. **Fazendo uma Monografia em Educação**. Campinas: Alínea, 2005.
- GÓMEZ, R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- INÁCIO-FILHO, G. **A Monografia na Universidade**. Campinas: Papirus, 1995.
- KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LUCKESI, C. C. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LUNZ, J. L. M. C. O controle social e a criminalidade. **Revista CEJ**, Brasília, v. 4, n. 10, p. 5-12, jan./abr. 2000.
- MARONI, Beatriz Castro; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Diversidade do cerrado: pesquisa–ação–participativa em Educação Ambiental. In: Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 3., 2005, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: EPEA, 20005.

- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MORIN, E. *et al.* **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Europa América, s.d.
- NAHOUM, C. **A Entrevista Psicológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, nov. 2001.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A Nova Aliança**. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- _____. **Metodologia Científica**. São Paulo: Futura, 1998.
- ROTHEN, José Carlos; SCHULX, Almiro. Sinais: do documento original à legislação. In: GT-11 Política de Educação Superior da ANPEd. 28.^a Reunião Anual, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SALOMON, D. V. **Como Fazer uma Monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1995.
- _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. Diretrizes para a elaboração de uma monografia científica. In: _____. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1985.
- SULLIVAN, H. S. **La Entrevista Psiquiátrica**. Buenos Aires: Editorial Psique, s.d.
- SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista da Pesquisa na Educação**. Brasília: Plano, 1998.

- TRALDI, Maria Cristina; DIAS, Reinaldo. **Monografia Passo a Passo**. Campinas: Alínea, 2004.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa–Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Infância, Escola e Pobreza**: ficção e realidade. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa–ação–participativa: compromissos e desafios. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3, 2005, Ribeirão Preto-SP. **Anais Eletrônicos**. CD-ROM.
- VALE, J. M. Educação Científica e Sociedade. In: NARDI, R. (Org.). **Questões Atuais no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2002.
- VICTORIANO, Benedicto; GARCIA, Carla C. **Produzindo Monografia**. São Paulo: Limiar, 1996.



Hino Nacional

**Poema de Joaquim Osório Duque Estrada
Música de Francisco Manoel da Silva**

Parte I

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Parte II

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra, mais garrida,
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores.”

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro dessa flâmula
– “Paz no futuro e glória no passado.”

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

