

**METODOLOGIA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO II**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Margareth Maciel
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

COMITÊ EDITORIAL DA UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Klevi Mary Reali, Margareth de Fátima Maciel,
Maria Aparecida Crissi Knüppel, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg;
Rejane Klein



NELSI ANTONIA PABIS

**METODOLOGIA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO II**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

Gráfica Unicentro
exemplares

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava
Bibliotecária Responsável : Janete Miti Chihaya CRB9/1324

Copyright: © 2012

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.



Plano de Ensino	07
Apresentação	11
Capítulo 1	
Fundamentos filosóficos da educação no Brasil Colônia: os jesuítas	19
O positivismo	22
A fenomenologia	35
A dialética	44
Contraponto entre os três enfoques	56
Capítulo 2	
Instrumentos de Coleta de Dados	61
A observação	62
A entrevista	66
O questionário	70
A análise documental	72
Sobre os instrumentos de pesquisa	76

Capítulo 3	
Construção de Projeto de Pesquisa	77
Capítulo 4	
Análise de Dados e a Pesquisa Qualitativa	89
A análise dos dados coletados	90
Dificuldades que podem surgir no decorrer da pesquisa e da análise de dados	98
Conclusão	101
Referências	105



Plano de Ensino

DISCIPLINA- METODOLOGIA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO II

Curso - Pedagogia

Professora- Nelsi Antonia Pabis

Carga horária - 68 horas

EMENTA

Enfoques filosóficos na pesquisa. Positivismo, fenomenologia, dialética. Instrumentos de pesquisa: observação, entrevista, questionário, análise documental. Construção de projeto de pesquisa. Análise de dados na pesquisa qualitativa.

OBJETIVOS

Gerais:

-analisar os principais enfoques metodológicos utilizados na pesquisa educacional: positivismo, fenomenologia e dialética;

-analisar os principais instrumentos utilizados na pesquisa educacional;

- identificar os componentes de um projeto de pesquisa;
- reconhecer a importância da análise de dados na pesquisa qualitativa.

Específicos:

- identificar os enfoques filosóficos de pesquisa como formas de análise dos dados coletados;
- identificar a observação, entrevista, questionário e análise documental como os principais instrumentos de coleta de dados em pesquisa educacional;
- reconhecer o projeto de pesquisa como indispensável para a realização de uma pesquisa de qualidade;
- identificar os componentes de um projeto de pesquisa e os objetivos de cada um destes componentes;
- reconhecer a importância da análise dos dados para os resultados da pesquisa.

CONTEÚDO

I UNIDADE

Enfoques metodológicos na pesquisa:

- positivismo;
- fenomenologia;
- dialética

II UNIDADE

Instrumentos de pesquisa em educação:

- observação;
- entrevista;
- questionário;
- análise documental.

III UNIDADE

Elementos de um projeto de pesquisa.

IV UNIDADE

Análise de dados em pesquisa qualitativa;

-dificuldades que podem surgir na coleta e análise de dados.

METODOLOGIA

Aulas expositivas através da web conferência, leituras, análise de textos, trabalhos individuais, fóruns.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados através da apresentação dos trabalhos individuais, participação na web conferência e, uma prova escrita presencial.

As referências serão colocadas no final do texto.



Apresentação

A Universidade tem como objetivos básicos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Isto está expresso na Lei 9394/96 no Capítulo IV referente a educação superior. O artigo 43 trata das finalidades da educação superior. Nos três primeiros incisos consta que a universidade deve

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (BRASIL, 2007, p. 29).

Outros artigos como 52 e seu inciso também aborda o assunto, referindo que as

[...] universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por: I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional. (BRASIL, 2007, p. 31).

Portanto, a Universidade se caracteriza como a instituição que prepara profissionais para exercerem atividades nas mais diversas áreas, pelos trabalhos de extensão que professores e acadêmicos realizam nas mais diferentes comunidades, oportunizando maior conhecimento, principalmente, às pessoas desprovidas de condições de frequentar a escola por maior período de tempo. Finalmente o desenvolvimento de pesquisas nas mais diversas áreas do saber.

Ao tratar da pesquisa objetiva que seu corpo docente contribua com o avanço científico e tecnológico em todas as áreas do conhecimento, desenvolvendo projetos de pesquisa, que sensibilizem os acadêmicos sobre a necessidade e importância da investigação científica para o avanço da ciência, da tecnologia e, que oportunize aos acadêmicos conhecimentos necessários para que se tornem pesquisadores.

A formação do pesquisador envolve uma série de requisitos. Entre eles podemos citar a compreensão do que é conhecimento, quais são os tipos de conhecimento que existem, como acontece a sua produção, o que é pesquisa, os requisitos para o seu desenvolvimento, que envolve o conhecimento do assunto objeto de investigação, a construção do projeto de pesquisa, como se analisam os dados coletados, como acontece a socialização dos resultados da pesquisa.

O Curso de Pedagogia da UNICENTRO - Campus de Irati, em sua proposta curricular, contempla a formação para a docência e para a gestão e a pesquisa educacional.

O eixo docência contempla a formação do professor para atuação em sala de aula nos segmentos: a Educação Infantil, Séries

Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio modalidade Normal e outros cursos que necessitem de formação pedagógica. Também é contemplada a docência em espaços não-formais como nos movimentos sociais, nas ruas, presídios, hospitais, etc.

A gestão contempla a formação para apoio pedagógico aos professores que atuam nos mais diversos segmentos escolares.

No curso de Pedagogia a pesquisa tem como objetivo capacitar o futuro profissional da educação para a realização de pesquisas no campo educacional.

A pesquisa surge a partir de duas situações: a) da necessidade de se conhecer melhor uma determinada situação com vistas a nela interferir; b) da curiosidade diante de uma situação objetivando o melhor conhecimento do que aí se apresenta. Considerando a importância do eixo pesquisa no curso e no desempenho profissional, a disciplina Metodologia da pesquisa em ciências da educação está presente ao longo das quatro séries do curso.

Embora a estrutura do curso apresente três eixos distintos, todos estão interligados. A docência e a gestão são campos promissores para se desenvolverem pesquisas pois, nestes dois campos de atuação profissional se apresentam inúmeras situações que necessitam ser conhecidas do ponto de vista científico e, de respostas sistematizadas para serem resolvidas; a pesquisa, também como campo de atuação, por sua vez, possibilita uma leitura da realidade e a apreensão dos dados sistematizados a respeito da realidade pesquisada objetivando respostas a questões objeto de pesquisa e solução dos problemas detectados para que possa haver uma melhoria da qualidade do ensino.

Pesquisar significa ler atentamente uma determinada realidade com vistas a nela interferir. Esta leitura da realidade se faz com base em determinados princípios e fundamentos que precisam ser conhecidos e bem compreendidos por quem vai realizá-las.

No Brasil, a pesquisa educacional foi impulsionada a partir da década de 1980. Uma das razões para a sua implementação foi o processo de desenvolvimento científico e tecnológico que aconteceu na sociedade com grandes repercussões na educação; a industrialização do país exigindo um maior nível de escolarização dos trabalhadores; a redemocratização do país que possibilitou novos olhares sobre a educação e principalmente com a presença de alunos provenientes dos segmentos menos favorecidos da sociedade. Todas essas situações exigiram que novos objetivos fossem propostos para a educação no Brasil, considerando que desde o início da colonização o Brasil teve como predomínio um ensino livresco, baseado na transmissão do conhecimento que havia sido produzido pela humanidade e que naquele momento histórico, década de 1980, não atendia mais as expectativas e necessidades da população, assim como hoje também não atende as necessidades da população.

Naquele contexto, os alunos, em sua maioria eram provenientes dos segmentos mais privilegiados da sociedade, os quais por valorizarem o conhecimento elaborado, viam a escola como um espaço para a sua aquisição e entendiam o conhecimento como requisito para a ascensão social, política, econômica e cultural.

Embora desde a primeira Constituição brasileira o ensino primário seja obrigatório para todos, somente com a industrialização e posteriormente com a democratização do ensino, alunos provenientes dos segmentos sociais desfavorecidos socialmente passaram a frequentar a escola. As necessidades decorrentes da industrialização, os acordos internacionais dos quais o Brasil participou fizeram com que o país adotasse medidas no sentido de que todos frequentassem a escola principalmente nos anos iniciais.

Diante deste contexto, as escolas passaram a receber alunos dos mais diversos segmentos com expectativas muito diversas e, formas diversificadas de entender o conhecimento.

Diagnosticar como esses segmentos entendem a escola, como aprendem foi um dos motivos que impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa no Brasil.

Além desta situação temos outros fatores que estão mudando significativamente o panorama escolar. Dentre eles os recursos tecnológicos que estão ao dispor da sociedade, com os quais os alunos estão em permanente interação e que influenciam de alguma forma a aprendizagem dos alunos.

Considerando todas estas situações e como um dos objetivos do curso é formar o pesquisador educacional a disciplina é ministrada ao longo dos 4 anos do curso. No 1º ano Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I, no 2º ano Metodologia da pesquisa em ciências da educação II, no 3º ano Metodologia da pesquisa em ciências da educação III, no 4º ano Seminários de pesquisa. Em todos os anos a carga horária é de 68 horas. Em cada ano são feitos aprofundamentos em relação ao ano anterior e incorporados novos elementos, para que ao final do curso o acadêmico esteja apto a desenvolver pesquisas na área educacional.

No 1º ano já foram abordados os conceitos de pesquisa, os quais sempre deverão ser retomados, pois o pesquisador sempre necessita refletir sobre o que é pesquisa, quais os seus objetivos. Também sobre o que é ciência, os tipos de conhecimento, sobre leitura, escrita. Também uma breve reflexão sobre o que é projeto de pesquisa, sua importância e seus componentes. Dentre os componentes do projeto foi dado ênfase especial aos instrumentos de pesquisa.

Cada acadêmico buscou um tema e elaborou um projeto preliminar de pesquisa. No segundo ano estes aspectos serão retomados com o objetivo de aprofundamento e outros serão acrescentados como a análise dos dados.

Ao elaborar um projeto de pesquisa, o pesquisador necessita conhecer o tema que vai ser pesquisado, assim como os elementos do próprio projeto para poder tomar decisões, sobre por exemplo a metodologia a ser adotada na pesquisa.

No segundo ano do curso, através dos estudos teóricos, objetiva-se que os alunos estejam em condições de elaborar um projeto, pois no início do 3º ano o projeto de pesquisa que o acadêmico irá desenvolver deverá ser finalizado e entregue para a coordenação do curso. A coordenação vai indicar um professor orientador. O acadêmico deve dialogar com o professor orientador sobre os encaminhamentos da pesquisa tanto no que se refere a revisão do seu projeto de pesquisa, quanto sobre a coleta e análise de dados e também sobre a próxima etapa do seu trabalho que é a construção da monografia ou artigo, conforme as exigências e que será consolidado no quarto ano.

No segundo ano, na primeira unidade serão abordados os principais enfoques filosóficos utilizados na pesquisa. Dentre eles o positivismo, a fenomenologia e a dialética. Os enfoques filosóficos se caracterizam como as diferentes formas de se ver o mundo e, portanto, de analisar a realidade pesquisada. As visões de mundo são construídas a partir da trajetória de vida de cada um, dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação profissional e a partir das opções pessoais. Optar por um enfoque passa necessariamente pelo conhecimento de todos. O enfoque filosófico adotado na pesquisa denota a visão de mundo do pesquisador e a relação que estabelece com o conhecimento, razão pela qual se constitui de extrema importância.

Na segunda unidade serão abordados os principais instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados em educação. São eles: a observação, a entrevista, o questionário, a análise de documentos. Serão abordadas as características, vantagens e desvantagens de cada um destes instrumentos.

A terceira unidade será destinada para um estudo mais pormenorizado do projeto de pesquisa. Será abordado o que é o projeto de pesquisa, suas finalidades e importância e os componentes que fazem parte do projeto, como justificativa, problema, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, cronograma e referências.

Na quarta unidade será abordada a questão da análise dos dados coletados para os resultados de uma pesquisa. Este processo envolve a sistematização, organização e interpretação dos dados.

Em todos os momentos do trabalho na disciplina, quer sejam nas leituras ou na fase de construção do projeto, como na fase posterior no momento da escrita do projeto, da monografia ou artigo deverão observar as normas científicas. Nas leituras observem as citações, isto é, como são feitas as transcrições das ideias dos autores, como estão colocadas no texto, se acompanhando a linha do texto ou em recuo, como são colocados os nomes dos autores das ideias citadas, se em letras normais ou em caixa alta, se o nome vem acompanhado só do ano da publicação da obra onde está a ideia, se consta a página, se apresenta notas de rodapé, como estão organizadas as referências no final do texto, etc.. Estes e muitos outros elementos fazem parte das normas científicas que são utilizadas em trabalhos científicos e devem ser respeitadas, pois, todo trabalho científico requer apresentação de acordo com as normas científicas. Devido a grande variedade de situações que se apresentam o pesquisador deve tê-las ao seu dispor para no momento de dúvida a elas recorrer para uso correto.

Existem várias orientações com normas científicas que podem ser utilizadas. O Departamento de Pedagogia da UNICENTRO - Campus de Irati, definiu como normas orientadoras as da ABNT, assim como apresentadas pela Universidade Federal do Paraná. Foram editadas em 2007 e são apresentadas em nove volumes. Todos os livros da coleção oferecem orientações sobre o assunto, mas os mais utilizadas neste momento são o de número 1 que trata da elaboração de projetos, com o título *Projetos*; o número 2 que trata da apresentação de trabalhos científicos com o título: *Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos*; o de número 3 que trata das citações e notas de rodapé com o título: *Citações e notas de rodapé*; o número 4 das referências com o título: *Referências*.

Os demais, também muito significativos e de utilização em outro momento da produção científica. O número 5 apresenta orientações sobre

a elaboração de relatórios, com o título *Relatórios*; o número 6 apresenta orientações sobre elaboração de periódicos e artigos de periódicos com o título *Periódicos e artigos de periódicos*; o número 7 com orientações sobre organização de livros e folhetos com o título *Livros e folhetos*; o número 8 sobre a organização do *Curriculum vitae* e memorial e o título é *Curriculum vitae e memorial*; e o número 9 sobre redação e editoração, e o título *Redação e editoração*.

Após esta unidade serão feitas as considerações finais.

As referências constarão no final do trabalho.

Os Enfoques Filosóficos na Pesquisa

A pesquisa constitui-se na atividade central de Universidade. Vários são os requisitos que o pesquisador necessita dominar para elaborar e desenvolver projetos de pesquisa. Dentre eles o entendimento do que é pesquisa, o que é um projeto de pesquisa, qual o principal instrumento de coleta de dados, para decidir pelo mais adequado para o objeto de pesquisa escolhido, a forma como os dados serão analisados. O pesquisador também precisa compreender que a pesquisa é pautada em uma teoria do conhecimento. Em Metodologia da Pesquisa em ciências da educação I a maioria destes aspectos foram discutidos. No segundo ano serão retomados aspectos como a construção do projeto e incorporados outros temas como os enfoques filosóficos.

Segundo Gamboa (2002) citado por Melo, Costa e Andrade (2011, p. 3) “[...] existem três tipos de conhecimento que são subjacentes aos enfoques de pesquisa, a saber: o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o crítico dialético. Esses tipos de conhecimento balizam,

[...] os enfoques de pesquisa do Positivismo, da Fenomenologia-Hermenêutica e do Marxismo.”

Consta no Dicionário de Língua Portuguesa que enfoque é a “maneira de focar ou focalizar um assunto, uma questão: *Se o problema não tem um bom enfoque, dificilmente há de ter boa solução.*” (FERREIRA, 2004, p. 752, grifo do autor). A partir desta colocação percebe-se a importância que é atribuída ao enfoque que é dado ao objeto de pesquisa; se este não for bem direcionado dificilmente o problema que está sendo investigado há de ter boa solução.

Para Lowy, (2010, p. 37)

[...] as três principais proposições teórico-metodológicas sobre o relacionamento entre ideologias, utopias, visões sociais de mundo, valores, posições de classe, posições políticas, por um lado e processo de conhecimento científico, por outro, são o positivismo, o historicismo e o marxismo.

Portanto, o enfoque também pode ser considerado como o elemento articulador entre o conhecimento científico, objeto da investigação e as ideologias, utopias, visões de mundo, valores, posições de classe e políticas do pesquisador.

O enfoque que o pesquisador utiliza revela a sua visão de mundo, a maneira como concebe os fatos que estão postos, como os interpreta e como se relaciona com os mesmos.

Por outro lado, é preciso considerar que o objeto de investigação também colabora na definição do enfoque que deve ser adotado, isto é, a definição do enfoque de pesquisa também é originado nas questões da pesquisa e sem desconsiderar o conhecimento do pesquisador. Para cada intenção de pesquisa adota-se um determinado enfoque.

Os enfoques também são considerados como necessários para a disciplina intelectual e para se conhecer a natureza dos problemas. Para Triviños (1995, p. 16) “a indisciplina impede-nos de distinguir a verdadeira natureza dos problemas.”

Existem vários enfoques, como o positivismo, fenomenologia, dialética, historicismo, estruturalismo, sistemismo. Neste trabalho serão abordados o positivismo, a fenomenologia e a dialética.

Tanto o positivismo como a fenomenologia, a dialética ou outro enfoque como diz Bicudo (1994, p. 16) “[...] é um pensar a realidade de modo rigoroso, ou como costuma ser dito: é um modo científico de conceber a realidade.”

Se o pesquisador quer responder perguntas, por exemplo, referentes ao número de pessoas alfabetizadas de uma determinada faixa etária, sobre a preferência de lazer dos alunos, nível sócio-econômico, etc. isto é, se vai captar dados para verificar, mapear, etc., se vai realizar uma pesquisa quantitativa, o enfoque adequado é o positivista.

Para responder quais são as razões que fazem com que existam pessoas analfabetas, as razões para determinadas preferências de lazer, isto é, responder questões que levem à compreensão, desvendamento e interpretação destas situações o enfoque mais adequado é o fenomenológico.

Para situar historicamente o processo de analfabetismo/alfabetização, das preferências de lazer que são vistas como construções históricas, quais as contradições presentes nestes processos, o enfoque a ser adotado é o dialético.

A partir destes rápidos exemplos é possível observar que existem diferenças significativas na forma de ver, compreender e analisar a realidade.

O pesquisador necessita apropriar-se dos conhecimentos relativos aos enfoques, que envolvem os fundamentos filosóficos para eleger o que fundamentará a sua pesquisa e construir o conhecimento a partir do enfoque adotado. Cada projeto que o pesquisador apresenta passa por esta reflexão e decisão.

É importante considerar que os enfoques na pesquisa tem seus fundamentos nos clássicos da filosofia como o positivismo com Comte e Durkeim, a fenomenologia com Husserl, a dialética marxista com Marx.

Estes são considerados os pais dos enfoques apresentados. Mas vários são os autores que tratam do assunto, dentre eles Ribeiro Júnior (1982), Cupani (1985), Durozol e Roussel (1986), Löwy (2010).

No que se refere a relação com a pesquisa podemos destacar Demo (1982), Triviños (1995), Luna (2000), Masini (2000), Frigotto (2000), Gamboa (2000), Diez e Horn (2004), dentre outros.

Nos textos abaixo, que objetivam abordar os três enfoques, serão apresentados elementos sobre a origem de cada enfoque, seus principais representantes, os seus fundamentos e sua relação com a pesquisa.

O positivismo

Augusto Comte (1798-1857) é considerado o pai do positivismo ou filosofia positiva, que é entendido como um movimento que influenciou a cultura européia e, se estendeu a partir de meados do século XIX até a Primeira Guerra Mundial. (DIEZ e HORN, 2004).

Mas segundo Triviños (1987, p.33) o positivismo tem sua origem na antiguidade e não foi uma criação espontânea de Comte. “Suas raízes podem ser encontradas no empiricismo, já na antiguidade. Mas as bases concretas e sistematizadas dele estão seguramente, nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, especialmente.” O empirismo busca superar a especulação e considera as experiências vivenciadas pelas pessoas.

De acordo com Demo (1985) o empirismo tem por origem a superação da especulação teórica. No seu lugar coloca-se a observação empírica, o teste experimental, a mensuração quantitativa como critério do que seria ou não científico. Para este autor, o empirismo foi uma oposição contra a filosofia especulativa. O empirismo tem em comum com o positivismo “[...] a desconfiança contra a filosofia especulativa.” (p. 102).

De acordo com Ribeiro (1982)

Comte usa o termo *filosofia* na acepção que lhe davam os antigos filósofos, particularmente Aristóteles, como definição do sistema geral do conhecimento humano; e o termo *positiva* designa, segundo ele, o real frente ao quimérico, o útil frente ao inútil, a segurança frente a insegurança, o preciso frente ao vago, o relativo frente ao absoluto. (p. 18, grifo do autor).

Esta definição aponta que Comte usava o termo filosofia positiva para designar tudo que era real, perceptível, objetivo, útil, seguro, preciso. Comte posicionou-se desta forma a partir de determinados princípios como o empiricismo e, em oposição a outros que vinham sendo praticados e dos quais discordava, como a metafísica com forte presença naquele contexto.

De acordo com Diez e Horn (2004, p.31), “Comte pretendia imprimir à filosofia uma orientação antimetafísica e antiteológica, preconizando como válida unicamente a admissão de conhecimentos baseados em fatos e dados da experiência.” Portanto considerava como válidos os fatos perceptíveis, observáveis em contraposição aos metafísicos e teológicos.

Quanto ao termo metafísica, segundo Durozoi e Roussel (1996, p. 323)

[...] inicialmente o termo vem do título (*meta ta phusika*) dado por Andrônico de Rodes (século I a.C.) à obra de Aristóteles que vem *após a Física* - hoje intitulada *Metafísica* (essa grafia só aparece na Idade Média, e o prefixo *meta* muda então de sentido para designar igualmente o que está *além* da física). Trata-se nesse contexto da ciência do ser enquanto ser, ou seja da filosofia primeira como conhecimento das coisas divinas, assim como dos princípios das ciências e da ação. (Grifos do autor).

O termo teologia como o entendemos hoje, refere-se ao estudo de Deus, do divino. A origem etimológica, de acordo com (Durozoi e Roussel, 1996, p. 464) provêm do “(grego *theos*, Deus, e *logos*, discurso.)” (Grifo do autor). Portanto entende-se como um discurso sobre Deus. Estes autores complementam que “[...] a **teologia** é a disciplina intelectual cujo objeto é Deus.” (p.464, grifo do autor). A teologia ocupa-se do estudo de Deus e das divindades.

Tanto a metafísica como a teologia ocupava-se das questões que extrapolam os fatos observáveis, centrando-se no sobrenatural.

Para complemento da ideia, de acordo com Ferreira (2004), teologia diz respeito “[...] ao estudo das questões referentes ao conhecimento da divindade, de seus atributos e revelações com o mundo e com os homens, e à verdade religiosa. [...] o estudo racional dos textos sagrados, dos dogmas e das tradições do cristianismo.” (p. 1934).

Até o período de Comte predominavam na filosofia os estudos que contemplavam o sobrenatural, isto é, o que estava além da física, sobre Deus, a relação do homem com Deus, sobre as divindades, o ser.

Como colocado, Comte pretendia imprimir uma orientação em oposição a metafísica e a teologia. Ao opor-se ao divino e sagrado passou a valorizar e considerar como válidos os conhecimentos baseados em fatos e dados da experiência.

De acordo com Triviños (1995) não entendemos o positivismo senão o entendermos como “[...] uma reação à filosofia especulativa, especialmente a representada pelo idealismo clássico alemão (Fichte, Schelling, Kant e Hegel) que imperava no pensamento europeu da época de Comte.” (p. 34). E complementa que “facilmente se observa que a filosofia positivista se colocou no extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobrepondo os fatos.” (p. 34).

Para Hessen (1976) *apud* Triviños (1995, p. 37)) “devemos limitar-nos ao positivamente dado, aos fatos imediatos da experiência, fugindo de toda especulação metafísica. Só há um conhecimento e um saber, aquele que é próprio das ciências especiais, mas não um

conhecimento e um saber filosófico-metafísico.” É bem definida a posição de Comte pelos fatos da experiência, afastando-se da especulação.

Como acontece com outros enfoques, as concepções filosóficas de Comte são resultado das reflexões de sua época. Augusto Comte questionou as crenças da época

[...] procurou acabar com as eternas investigações sobre o incognoscível, e, voltando-se para o mundo real, criou nele vasto campo de estudo e de observação para restabelecer e realizar um programa universal, que regulamentasse e regenerasse a vida humana, tanto privada quanto pública. (RIBEIRO JR., 1982, p. 9).

De acordo Triviños (1995) no pensamento de Comte podem se distinguir três preocupações fundamentais:

[...] uma filosofia da história (na qual encontramos as bases de sua filosofia positiva e sua célebre ‘lei dos três estados’ que marcariam as fases da evolução do pensar humano: teológico, metafísico e positivo); uma fundamentação e classificação das ciências (Matemática, Astronomia, Física, Química, Fisiologia e Sociologia); e a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, a Sociologia que, num primeiro momento, ele denominou física social. Também Comte elaborou um esquema de uma religião da humanidade. Pensava ele que a pregação moral abrandaria os capitalistas e assim seriam mais humanos com os proletários e as mulheres, eliminando os conflitos de classes, mantendo, porém, a propriedade privada. (p. 33).

Como se observa, o pensamento de Comte foi revolucionário na época. Se preocupou com uma filosofia da história, com uma fundamentação para classificar as ciências, a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais e com a criação de uma espécie de religião para a humanidade, onde acreditava que a partir da pregação moral poderia humanizar os capitalistas, eliminando os conflitos de classe.

Comte identificou as fases do pensamento humano como a teológica em que Deus e as divindades se constituíam como centrais; depois a metafísica que destacava a transcendência e o que ele imprimiu, a positiva, que como já colocado, a que se referia ao real, objetivo, útil. Este termo é muito bem explicado pelo próprio Comte. Quanto a palavra positivo, de acordo com Comte *apud* Triviños (1995) assinala cinco acepções.

A primeira delas designa o *real* em oposição ao *quimérico*. Isto significa que o espírito humano deve investigar sobre o que é possível conhecer, eliminando a busca das causas últimas ou primeiras das coisas. O positivo é um estado sobre o *útil* ao invés do *ocioso*. Nada que não seja destinado ao aperfeiçoamento individual ou coletivo deve ficar de lado. A filosofia positiva deve guiar o ser humano para a *certeza*, distanciando-o da *indecisão*; deve elevá-lo ao *preciso*, eliminando o *vago*, tão característico da filosofia tradicional. A quinta acepção do vocábulo *positivo* aparece como contrária a *negativo*. Assim, a filosofia tem por objetivo não destruir, mas *organizar*. (p. 35, grifo do autor).

Outro aspecto a considerar é a classificação das ciências como a matemática, astronomia, física, química, fisiologia, sociologia. Como se pode perceber são ciências cujos temas se apresentam como palpáveis.

Como criador da sociologia, o “projeto intelectual-político básico de Comte era a extensão dos métodos científicos das ciências naturais ao estudo da sociedade: a criação de uma ‘sociologia’ científica.” (Bottomore, 2001, p. 290). Para ele a sociedade deveria ser regida pelas mesmas leis que a natureza; assim como na natureza, na sociedade cada um tem um papel a desempenhar e se este papel for bem desempenhado a sociedade funcionará bem.

A partir de todos estes princípios, “positivismo tornou-se um movimento político e intelectual mais ou menos organizado em bases internacionais, mas seus temas centrais tiveram, na sociedade de hoje,

uma difusão muito maior do que a de qualquer outro movimento.” (BOTTOMORE, 2001, p. 291).

O positivismo lógico ou empirismo lógico, do Círculo de Viena, mais vigoroso e sistemático, tornou-se a tendência mais influente da filosofia da ciência do século XX, ao passo que o projeto de estender os métodos das ciências naturais (tais como são entendidos e interpretados pela filosofia empirista) às ciências sociais foi, até décadas recentes, a tendência dominante do pensamento nessas disciplinas. (TRINIÑOS, 1995).

No que se refere a prática de pesquisa em educação, uma das características “[...] ainda que não seja a mais importante do positivismo, é a de considerar a realidade como formada por partes isoladas, [...].” (TRIVIÑO, 1995, p. 36). O foco é o fato e não contexto em que o fato ocorre. É preciso compreender que não existe preocupação com o todo, mas com as partes.

Esta visão isolada dos fenômenos sociais, oposta à ideia de integridade e transformação dialética hegeliana, permitiu que nossos pesquisadores realizassem estudos, por exemplo, sobre o fracasso escolar, desvinculados de uma dinâmica ampla e submetidos a relações simples, sem aprofundar as causas. A evasão na primeira série surgia como relacionada com os anos de magistério dos professores, com seu grau de formação profissional, seu nível sócio-econômico etc. O mundo era um amontoado de coisas separadas, fixas. (TRIVIÑOS, 1995, p. 36).

O exemplo apresentado pelo autor é um dentre muitos que podem ser colocados. São as pesquisas, muitas vezes, encomendadas por institutos ou órgãos oficiais que necessitam de dados numéricos, por exemplo, sobre o número de crianças de 6 anos ou mais que não frequentam a escola, sobre crianças repetentes, sobre a evasão escolar, sobre a religião de uma determinada comunidade, sobre o tipo de formação que os professores possuem etc..

Nestes casos os dados são obtidos, mas não existe a preocupação em se analisar as causas que geraram tais situações para poder saná-las. O objetivo é a apresentação dos dados quantitativos desvinculados dos próprios contextos que os geraram. No caso das crianças que não frequentam a escola a responsabilidade pode ser atribuída à própria família; sobre os retidos, aos professores; sobre a religião à imigração; sobre o nível de formação de professores ao esforço de cada um, etc.

Esta situação é muito bem explicada por Triviños (1995, p. 36).

Mas ao positivismo não interessavam as causas dos fenômenos, porque isso não era positivo, não era tarefa da ciência. Buscar as causas dos fatos, sejam elas primeiras ou finais, era crer demasiado na capacidade de conhecer do ser humano, era ter uma visão desproporcionada da força intelectual do homem, de sua razão. Isso era metafísico.

E a metafísica, como colocado acima, não era objetivo do positivismo, pelo contrário, este surgiu para mostrar o sentido contrário da metafísica.

Para os positivistas, não interessava a busca pela causa do objeto investigado, isto se tornava metafísico; o objetivo não era o metafísico, mas os fatos em si.

Assim, tendo os fatos como único objeto da ciência, fatos que podiam ser observados, a atitude positiva consistia em descobrir as *relações* entre as coisas. Para atingir isto, nas ciências sociais, criaram-se instrumentos, elaboraram-se determinadas estratégias (questionários, escalas de atitudes, escalas de opinião, tipos de amostragem etc.) e se privilegiou a estatística e, através dela, o conhecimento deixou de ser subjetivo, alcançando a desejada 'objetividade científica'. Desta maneira, eliminava-se a busca inadequada do *porquê*. O que interessa ao espírito positivo é estabelecer como se produzem as relações entre os fatos. (TRIVIÑOS, 1995, p. 36, grifos do autor).

O centro da investigação está na objetividade.

É importante destacar que para descobrir os fatos foram criados instrumentos como questionários, escalas, privilegiaram-se as estatísticas, etc., as quais forneciam os dados objetivos. Convém destacar que neste enfoque os dados estatísticos, as escalas, eliminavam a busca dos porquês, os dados obtidos eram suficientes para caracterizar o conhecimento como científico. No entanto pode se considerar que

Este conhecimento objetivo do dado, alheio a qualquer traço de subjetividade, eliminou qualquer perspectiva de colocar a busca científica ao serviço das necessidades humanas para resolver problemas práticos. O investigador estuda os fatos, estabelece relações entre eles, pela própria ciência, pelos propósitos superiores da alma humana de saber. Não está interessado em conhecer as consequências do seus achados. Este propósito do espírito positivo engendrou uma dimensão que foi definida com muito entusiasmo e ainda hoje, em alguns meios, se levanta como bandeira verdadeira: a da *neutralidade* da ciência. 'A ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado.' (TRIVIÑOS, 1995, p. 36, grifo do autor).

Segundo o pensamento de Durkheim (1975) *apud* Triviños (1995, p. 36) menciona que

Quando o sábio cientificamente investiga, ele se desinteressa das consequências práticas. Ele diz o que é; verifica o que são as coisas, e fica nessa verificação. Não se preocupa em saber se as verdades que descobre são agradáveis ou desconsertantes, se convém que as relações que estabeleça fiquem como foram descobertas, ou se valeria a pena que fossem outras. Seu papel é exprimir a realidade e não julgá-la.

Para Triviños (1995, p. 36) "este ponto de vista, o de ser o conhecimento científico neutro, foi combatido, primeiro, no mundo dos

cientistas sociais que não podiam conceber que a ciência humana pudesse ficar à margem da influência do ser humano que investigava.”

Dois aspectos que merecem ser considerados: o da neutralidade e o da separação entre o pesquisado e o pesquisador. Para Bicudo (1994, p. 17) “a objetividade é baseada na quantificação. A neutralidade na separação do pesquisador do objeto pesquisado.” Os fatos são vistos como descontextualizados, como se acontecessem independente da interferência do homem.

Foi o positivismo lógico que formulou o célebre *princípio da verificação* (demonstração da verdade). Segundo este princípio, será verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável, isto é, toda afirmação sobre o mundo deve ser confrontada com o dado. Desta maneira, o conhecimento científico ficava limitado ao conhecimento sensorial. A estreiteza deste princípio, que deixava fora da ciência muitos conhecimentos que não podiam ser comprovados pela via experimental, reduziu rapidamente sua importância, obrigando os criadores dele a formularem critérios mais amplos sobre o particular, como, por exemplo, admitindo a concordância geral da teoria com o dado na experiência. (TRIVIÑOS, 1995, p. 37, grifo do autor).

De acordo com esta ideia um conhecimento para ser considerado científico, verdadeiro, necessariamente precisa ser comprovado.

Outro aspecto considerado pelo positivismo como central está representado pela sua

[...] ideia de *unidade metodológica* para investigação dos dados naturais e sociais. Partia-se da ideia de que tanto os fenômenos da natureza como da sociedade estavam regidos por leis invariáveis. O problema residia para o investigador na busca dos procedimentos adequados tendo em vista os objetos que se pretendia atingir. (HUGUES, 1983, *apud* TRIVIÑOS, 1995, p. 38, grifo do autor).

A ideia é de que o pesquisador, em uma investigação sobre fenômenos naturais ou sociais se valeria dos mesmos métodos, é a ideia de unidade metodológica, pois tanto os fenômenos da natureza com sociais estavam regidos por leis invariáveis.

No que se refere à metodologia, Diez e Horn (2004, p. 31)

[...] o positivismo: reivindica o primado da ciência, ou seja, o único método de conhecimento é o das ciências naturais, assim sendo, nós só conhecemos aquilo que as ciências nos dão a conhecer; propõe que o método das ciências naturais (relação causa e efeito) seja transposto também para as ciências humanas (estudo das sociedades); delega à ciência o papel de resolver, ao longo do tempo, todos os problemas humanos e sociais; tende a considerar, a partir de uma tradição iluminista, os fatos empíricos como única base e meio para se chegar ao conhecimento verdadeiro e a fé na racionalidade científica como solução dos problemas humanos.

Reforça a ideia de que os fatos são o único caminho para o verdadeiro conhecimento e a solução dos problemas do homem.

Um dos elementos principais no processo de quantificação dos fatos sociais foi o emprego do termo *variável*. A variável permitiu não só medir as relações entre os fenômenos, mas também testar hipóteses e estabelecer generalizações. Para que a variável fosse verdadeiramente eficaz, devia ser *operacionalizada*, isto é, ter um significado específico, verificável. Os conceitos operacionalizados formavam as proposições que permitiam formular as teorias. (HUGUES, 1983 *apud* TRIVIÑOS, 1995, p. 37).

Variável é um termo muito utilizado nas ciências. Para Rudio (1986, p. 55) “[...] tem sua origem no campo da matemática, onde serve para designar uma quantidade que pode tomar diversos valores, geralmente considerados em relação a outros valores.” Através da variável é possível

mensurar as relações entre os fenômenos. Outros princípios adotados pelos positivistas

[...] foi a de alcançar os resultados na pesquisa social que pudessem generalizar-se. As técnicas de amostragem, os tratamentos estatísticos e os estudos experimentais severamente controlados foram instrumentos usados para concretizar estes propósitos. Partiam do princípio positivista da unidade metodológica entre a ciência natural e a ciência social. (TRIVIÑOS, 1995, p. 38).

Consideravam válidos tanto nas ciências naturais como sociais os conhecimentos que além de comprovados podiam ser generalizados, o que quer dizer que a comprovação de um valeria para os demais fatos ou situações.

Os reiterados reveses, observados à simples vista, destas pretensões não foram, porém, obstáculo para defender a validade da ideia. A flexibilidade da conduta humana, a variedade dos valores culturais e das condições históricas, unidas ao fato de que na pesquisa social o investigador é um ator que contribui com suas peculiaridades (concepções de mundo, teorias, valores, etc.), não permitirão elaborar um conjunto de conclusões frente a determinada realidade com o nível de objetividade que apresenta um estudo realizado no mundo natural." (TRIVIÑOS, 1995, p. 38).

Entretanto em ciências sociais, devido a natureza do tema estudado, devido as concepções de mundo, valores é difícil elaborar conclusões que sejam generalizadas. Embora os valores sejam determinantes nas relações sociais, eram desconsiderados.

Outro aspecto a considerar é que

[...] o positivismo estabeleceu distinção muito clara entre *valor* e fato. Os fatos eram objeto da ciência. Os valores, como não eram 'dados brutos' e apenas expressões culturais, ficavam fora do interesse do pesquisador positivista, nunca podiam constituir-se num conhecimento científico. (TRIVIÑOS, 1995, p. 38).

Demo (1985) aponta que o empirismo e o positivismo têm em comum “[...] a desconfiança contra a filosofia e a especulação.” (103). Quanto aos méritos do empirismo, reforça que não se pode subestimar os seus méritos porque foi “[...] historicamente um santo remédio, contra um vício acadêmico excessivamente filosofante, perdido na especulação gratuita. Criou inúmeras técnicas de coleta de dados, acumulou fatos e dados, trouxe para as ciências sociais o uso da computação, e assim por diante.” (p. 102).

Com esta colocação se deduz que o surgimento do positivismo foi, um avanço em relação ao excesso de filosofia especulativa e, portanto, trouxe grande contribuição para a ciência.

Entretanto, também existem críticas e questionamentos como o feito por Lowy (1978, p. 12). “Como pode o cientista social ‘se colocar no estado de espírito’ do químico se o objeto de seu estudo, a sociedade, é também o objeto de um debate político encarniçado entre concepções de mundo opostas?” Para este autor são campos opostos e, portanto não é possível utilizar o mesmo encaminhamento metodológico para análise dos dados.

Outro aspecto refere-se a neutralidade da ciência. “Foi combatido primeiro no mundo dos cientistas sociais que não podiam conceber que a ciência humana pudesse ficar à margem da influência do ser humano que investigava. (TRIVIÑOS, 1995, p. 37). Estes acreditavam que a pesquisa recebe influência do pesquisador.

As maiores críticas que o positivismo recebeu foram da Escola de Frankfurt. Para Habermas, 1982, *apud* Triviños (1995, p. 40) o positivismo termina com a “[...] teoria do conhecimento e sua substituição pela teoria das ciências.” E complementa que “[...] ‘a questão lógico transcendental acerca das condições do conhecimento possível visava, simultaneamente, à explicação do sentido inerente ao conhecimento enquanto tal. O positivismo amputa esse questionamento.’” (HABERMAS, 1982, *apud* TRIVIÑOS, 1995, p. 40).

Segundo Triviños (1995, p. 40), “Habermas não aceita estabelecer o conhecimento científico como o unicamente válido e não investigar o que não seja objeto de percepção sensível.” Discordava de que só podia ser válido o conhecimento científico e de que não fosse investigado somente o que era facilmente percebível.

O fato de considerar como verdadeiro todo conhecimento que é empiricamente verificável,

[...] deixava de fora da ciência muitos conhecimentos que não podiam ser comprovados pela via experimental, reduziu rapidamente sua importância, obrigando os criadores dele a formularem critérios mais amplos sobre o particular, como, por exemplo, admitindo a concordância geral da teoria com o dado na experiência. (TRIVIÑOS, 1995, p. 37).

A ênfase no verificável permitia que muitos conhecimentos não fossem considerados, atendo-se ao particular. Mas mesmo com estas considerações

[...] o positivismo sem dúvida, representa especialmente através de suas formas neopositivistas, como o positivismo lógico e a denominada filosofia analítica, uma corrente do pensamento que alcançou, de maneira singular na lógica formal e na metodologia da ciência, avanços meritórios para o desenvolvimento do conhecimento. (TRIVIÑOS, 1995, p. 41)

Nós professores ao realizarmos as pesquisas educacionais necessitamos refletir se este é o melhor enfoque a ser adotado, razão pela qual serão apresentados os demais enfoques considerados importantes na pesquisa social, onde está a pesquisa educacional. A tomada de decisão requer conhecimento.

A fenomenologia

Na abordagem sobre o positivismo constatamos que ele surgiu como um movimento de contestação às excessivas reflexões voltadas ao metafísico, ao teológico. Considerava como mais importante o estado positivo, isto é, aquele das evidências, da objetividade. Naquele contexto, constituiu-se um avanço, pois passou a contestar o fato de que até então as reflexões giravam em torno do metafísico, do teológico.

Como vivemos em um mundo em processo de questionamento e onde não existe uma única verdade, mais tarde, o excesso de objetividade do positivismo também começou a ser questionado. Surge então a fenomenologia, que segundo Cupani (1985) é entendida como “[...] um discurso específico sobre o mundo.” (p. 36).

Quanto a etimologia, para Bicudo (1994, p. 20) a

[...] fenomenologia, que é uma palavra composta por *Fenômeno* mais *logos*, agora pode mostrar-se ao leitor atento como significando o discurso do que se mostra como é, uma vez que discurso é o falar inteligível sobre o que se mostra. Discurso é o *logos*, a inteligibilidade aparecendo e se estabelecendo na comunicação (na linguagem). (Grifo do autor).

Portanto, entende-se a fenomenologia como uma maneira inteligível de relatar, falar, descrever sobre os fatos, os acontecimentos.

Para Durozoi e Roussel (1996) fenômeno se origina do verbo grego que significa aparecer, e que pode aparecer tanto aos sentidos como à consciência; para Husserl *apud* Durozoi e Roussel “[...] os fenômenos não nos aparecem, são vividos.” (p. 187).

De acordo com Triviños (1995, p. 42), “Husserl pretendeu inicialmente fazer da filosofia uma ciência rigorosa. Mais tarde, o que significou uma renúncia às suas declarações primeiras, voltou-se para a investigação do ‘mundo vivido’ pelos sujeitos considerados isoladamente.”

A fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico e, dentro deste, ao denominado idealismo subjetivo. “[...] apresenta-se como um ‘método’ e como um ‘modo de ver’ o dado.” (TRIVIÑOS, 1995, p. 42). É entendido como método quando apresenta critérios rigorosos que devem ser considerados num trabalho de natureza fenomenológica o que possibilita que um determinado fenômeno seja visto e compreendido assim como ele se manifesta para quem dele se ocupa. Para Husserl, *apud* Cupani (1985, p. 30), “[...] consiste numa atitude intelectual de fidelidade ao que ‘se manifesta’ ‘*phainomenon*’, fenômeno) à consciência de quem se considera ‘fenomenólogo’.”

Considerando que é um discurso sobre o que se manifesta a quem utiliza a fenomenologia, é considerada a percepção de cada um. Por isso, “a reflexão do fenomenólogo parte de sua experiência pessoal, dá a ela um valor eminente e faz questão de não abandoná-la. Trata-se de ‘voltar às coisas mesmas.’ ” (HUSSERL *apud* CUPANI, 1985, p. 30). Voltar às coisas mesma refere-se àquilo que aparece à consciência e esta é a percepção imediata pelo sujeito do que se passa nele e fora dele. (DIEZ e HORN, 2004)

Em linhas gerais pode-se dizer que a fenomenologia dedica-se ao fenômenos, àquilo que aparece como vivido, “A fenomenologia consiste numa atenção especial aos ‘fenômenos’ [...] com o propósito de vê-los e entendê-los melhor mediante uma descrição cuidadosa. Não se propõe, porém, explicar nada, especialmente se explicar consiste em referir os fenômenos (o ‘dado’) a elementos que não se apresentam à consciência.” (SCHELER, *apud* CUPANI, 1985, p. 30). Portanto, a fenomenologia tem os dados e a descrição dos mesmos como seu principal objeto.

Para Merleau Ponty (1971) *apud* Triviños (1995, p. 43)

Trata-se de *descrever*, e não de explicar nem de analisar. [...] Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o *mundo vivido* e, se quisermos pensar,

na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (Grifo do autor).

Nesta colocação fica evidente a ênfase dada a experiência pessoal, ao vivido, à percepção pessoal. A partir destes elementos, “[...] a fenomenologia interpreta a verdade como desocultamento, como *aletheia*, significando ‘mostração’ do que é essencial ao fenômeno.” (BICUDO, 1994, p. 20)

Também é caracterizada como o “[...] *estudo das essências*, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo.” (TRIVIÑOS, 1995, p. 43, grifo do autor). Na fenomenologia as essências não são coisas misteriosas ou ocultas “[...] constituem um pressuposto do conhecimento, seja vulgar ou científico.” (Cupani, 1985, p. 34). Com isso entende-se que a visão fenomenológica ultrapassa os próprios fatos, considerando como mais importante não o fato em si, mas aquilo que é a sua essência, o que motivou o fato.

Husserl apud Cupani (1985, p. 30) menciona que

[...] considera-se ‘essencial’ no fenômeno aquilo que não pode ser eliminado sem ao mesmo tempo destruir o fenômeno como tal fenômeno específico. Os elementos não elimináveis devem ainda depender uns de outros de tal modo que não seja possível modificar um deles, sem atingir os outros. (p. 30).

Fica evidente que a essência diz respeito àquilo que não pode ser eliminado do fenômeno, àquilo que realmente o caracteriza e, que os elementos não elimináveis dependem uns dos outros, a eliminação ou modificação de um atinge o outro.

“A descrição fenomenológica é um esforço de clarividência que mediante uma fiel contemplação dos fenômenos detecta neles a ‘essência’, aquilo que caracteriza um fenômeno como *tal* fenômeno.” (Cupani, 1985,

p. 30). Como exemplo coloca que “[...] uma árvore como árvore, uma pessoa como pessoa, [...] mas também uma imagem como imagem, um absurdo com absurdo, etc.). (p. 30).

A fenomenologia também é entendida como “uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua ‘*facticidade*’. (TRIVIÑOS, 1995, p. 43). Facticidade se refere a fato. Durozol e Roussel (1996), apoiando-se em Heidegger e Sartre se referem a facticidade para exprimir a

[...] ideia de que nossa existência é um fato decerto constatável, mas sem fundamento, sem razão e até, a princípio absurda. A partir disso, Sartre chega à conclusão de que o homem, desvinculado de qualquer obediência a uma necessidade que organizaria sua vida, é soberanamente livre. (p. 183).

De acordo com Ferreira (2004, p. 865), facticidade se refere ao “caráter próprio da condição humana pelo qual cada homem se encontra sempre comprometido com uma situação não escolhida.” Segundo este raciocínio é próprio da natureza humana, o homem se envolver em fatos, estar comprometido com situações de diversas naturezas independente da sua vontade.

No que se refere à pesquisa, esta é embasada pelos mesmos princípios que fundamentam este enfoque. De acordo com Masini (2000, p. 51) este enfoque “caracteriza-se pela ênfase ao ‘mundo da vida cotidiana’, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum).”

De acordo com Masini (2000, p. 61)

Husserl, fundador da Fenomenologia Moderna, retoma o conceito de homem animal racional (sintetizado no ‘Cogito, ergo sum’ de Descartes) e mostra que nele o ser humano tem sua identidade assegurada por ser racional, ao invés de a racionalidade ser vista como um modo de ser do humano. O Cogito husserliano não é mais o de um conhecimento científico, matemático,

fundado numa concepção de um ser que pensa e de algo que é pensado - o que supõe a crença de que esse ser pensante pode separar-se de tudo o que o rodeia como observador imparcial. O Cogito de Husserl é uma volta ao mundo da vida, no confronto com o mundo de valores, crenças, ações conjuntas, pela qual o ser humano se reconhece como aquele que pensa a partir desse fundo anônimo que aí está e aí se visualiza como protagonista, nesse mundo da vida. Amplia-se assim o conceito de verdade - não mais de verdade objetivada advinda da concepção de ser racional.

Nesta citação é possível compreender a diferença entre o ser humano ter sua identidade assegurada por ser racional e não ver a racionalidade como modo de ser do ser humano. Para Husserl o ser pensante não pode separar-se de tudo que o rodeia; é o mundo da vida, com os valores, crenças, ações, pelas quais o ser humano se reconhece como o que pensa a partir do que aí está. Estes princípios devem ser considerados na pesquisa fenomenológica.

Para Masini (2000, p. 62) “a pesquisa fenomenológica propõe um retorno a essa totalidade no mundo vivido. Para isso propõe um caminho próprio - o método fenomenológico.” Para essa autora fazer fenomenologia é “[...] cingir-se a regras formais dirigidas ao fenômeno.” (p. 62). Lembra que fenômeno é aquilo que se mostra como é.

Ainda para essa mesma autora não existe um ou o método fenomenológico, mas uma atitude.

É a atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos e predefinições). Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções. (p. 62)

E cita que para Heidegger a atitude fenomenológica é de “retomar um caminho que nos conduza a ver nosso existir simplesmente como ele se mostra.” (p. 62).

“O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade faz-se necessário a Fenomenologia.” (p. 63). O desvendamento é necessário porquê os fenômenos nem sempre estão evidentes.

Outro atributo do método fenomenológico “[...] não se limita a uma descrição¹ passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação² (tarefa da Hermenêutica) que consiste em por a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.” (Masini, 2000, p. 63). A hermenêutica entendida como o sentido da interpretação das palavras, o seu significado.

No que se refere às pesquisas de enfoque fenomenológico “[...] constituem-se pois como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno- que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação.” (p.66). Portanto, umas das características deste tipo de pesquisa é a possibilidade de sempre se retornar ao tema e proceder a novas descrições. Segundo Husserl *apud* Diez e Horn (2004, p. 32), as coisas “[...] caracterizam-se pelo seu inacabamento, pela possibilidade de sempre serem visadas por *noesis* novas que as enriquecem e as modificam.” Isto quer dizer que as análises e interpretações de um fato geram novas análises e interpretações e que o inacabamento constitui-se em uma característica deste enfoque. Em pesquisa fenomenológica não existem conclusões, mas novos questionamentos que podem gerar uma nova pesquisa.

Masini comenta que “do ponto de vista dos fenomenólogos, o inacabamento não constitui sinal de fracasso ou indefinição mas sim uma maneira da fenomenologia mostrar-se em sua verdadeira tarefa e fertilidade.” (2000, p. 66). Isto quer dizer que sempre esta aberta para desvendar novos questionamentos que vão surgindo. “Nessa ação sem fechamentos ou sistemas acabados o Pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo interrogando-o. *‘O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele,*

mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU PONTY, 1973, *apud* Masini, 2000. p. 66, grifo do autor).

Para Martins *apud* Fini (1994) pesquisar, “quer dizer ‘ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez’...¹” E a autora complementa que “a interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca.” (p. 24).

Também são feitas observações sobre como as pesquisas fenomenológicas devem ser conduzidas. Ao adotar a fenomenologia o pesquisador deve estar “[...] atento para a perspectiva básica de seu trabalho, que será sempre o de descrever fenômenos e não explicá-los, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que esta descrição supõe um rigor pois é através dela que se chega à essência do fenômeno.” (FINI, 1994, p. 24).

Para quem pratica a fenomenologia, segundo Fini (1994, p. 23) esta “[...] se reveste de um fascínio especial que representa o envolvimento do pesquisador com o ato de pesquisar.” Complementa que para isso o pesquisador precisa conhecê-la.

O pesquisador que adotar o enfoque fenomenológico deve estar atento que o seu trabalho “[...] será sempre o de *descrever* os fenômenos e não de *explicá-los*, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que esta descrição supõe um rigor pois é através dela que se chega à *essência* do fenômeno.” (FINI, 1994, p. 24, grifos do autor)

Fenômeno é definido como “[...] aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação. Isto quer dizer que só existirá um fenômeno educacional se existir um sujeito no qual ele se situa ou que o vivencia.” (FINI, 1994, p.25). É a interrogação que norteia a fenomenologia.

A essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade ('mostração' da essência). O rigor do pesquisador fenomenólogo se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor. Para tanto são básicos dois momentos: *epoché*, quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador, e *redução*, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno. (FINI, 1994, p.20, grifo do autor).

Portanto o pesquisador necessita destacar o fenômeno que quer analisar e descrever o que viu no processo investigatório e considera essencial.

Outra questão importante é que

O pensar fenomenológico não prescinde da práxis, isto é, da experiência vivida no mundo-vida. A essência de que trata a fenomenologia não é idealidade abstrata dada a *priori*, separada da práxis, mas ela se mostra nesse próprio fazer reflexivo. Ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão. É a experiência transcendental, o apropriar-se do desvendado, ou seja, do que a incursão realizada apontou como característico do fenômeno interrogado. (BICUDO, 1994, p. 21, grifo do autor).

A fenomenologia não despreza a prática, não prioriza a idealidade desvinculada da prática, mas ela se mostra num fazer reflexivo, isto é, ação e reflexão. É a experiência do que está além do fenômeno, apropriar-se do desvendado.

Quanto aos momentos da trajetória fenomenológica são três. É necessário destacar o fenômeno, descrever as partes essenciais e compreender o fenômeno.

Para Bicudo (1994, p. 21) “numa tentativa de síntese e apropriando-se do dizer de Joel Martins, vejo que a trajetória fenomenológica consiste de três momentos, que não devem ser vistos como sequências: *epoché*, a redução e a compreensão (interpretação) fenomenológica.”

A autora coloca um exemplo ilustrativo. “[...] não existe a possibilidade de interrogar, por exemplo, o ensino ou a aprendizagem, mas sim o sujeito que está ensinando ou aprendendo.” (FINI, 1994, p. 25). Portanto deve existir um sujeito. E a autora complementa que “[...] *na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional.*” (p. 25, grifo do autor).

Os estudos sobre a fenomenologia não se esgotam aí. Vários outros aspectos podem ser mencionados para que no futuro sejam desenvolvidos estudos objetivando o aprofundamento do tema. De acordo com Trivinõs (1995, p. 41)

Correntes do pensamento que foram extraordinariamente populares nos tempos de pós-Segunda Guerra Mundial, como o existencialismo, se alimentaram na fonte fenomenológica. Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, por um lado, representam o existencialismo ateu, e, por outro, Van Breda, Marcel e Jaspers, entre outros cultivam uma linha de crença em Deus, cujas raízes principais estão em Soeren Kierkegaard (1813-55), filósofo dinamarquês para o qual o pensar deve ‘ser existencial.’ O que importa é o homem como ‘existência’, como um ser intimamente pessoal. Kierkegaard introduziu na linguagem filosófica alguns termos, segundo ele, próprios do mundo íntimo do ser humano, como *angústia*, *temor*, *desesperação* etc., que tiveram notável desenvolvimento entre os existencialistas que cultivaram a literatura como Sartre, Marcel, Camus etc.. (Grifo do autor).

A dialética

O termo dialética tem sido amplamente utilizado nos dias atuais, tanto na filosofia, na educação, como na pesquisa educacional.

Normalmente quando se fala em dialética, de modo geral identifica-se esse tema com o marxismo, embora se tenha conhecimento de que não existe só uma dialética pois, a origem da dialética é anterior a Marx, remete a antiguidade.

De acordo com Konder (1987, p. 7) “dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo.” Zenon de Eléia (490-430 a.C.) ou Sócrates (469-399 a.C.) são considerados os fundadores da dialética. “Primitivamente é a arte do diálogo (do verbo *dialegei*: falar ‘através’ do espaço que separa os interlocutores) como método de interrogação [...] cuja colocação em forma literária é empreendida por Platão.” (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 133). A dialética é entendida como a arte do diálogo através do método de interrogação.

No século XIX, com Hegel, a dialética adquire um novo sentido filosófico: é compreendida “[...] como a lei do pensamento e do real, que, progredindo por negações sucessivas (tese, antítese), resolve as contradições chegando a sínteses, elas próprias parciais e convidadas a ser, por sua vez, ultrapassadas.” (DUROZOI e ROUSSEL, 1996, p. 135) Isso quer dizer que a dialética passa a ser entendida como lei do pensamento e do real, que as contradições entendidas por negações, que chega a sínteses e busca ultrapassá-las, pois cada vez que se nega uma tese, acontece a antítese e a síntese, que gera uma nova tese, antítese, tese e, assim sucessivamente.

Foi a partir de Hegel que foi incorporado o conceito de tese, antítese e síntese que ainda hoje são considerados na dialética.

De acordo com Durozoi e Roussel (1996), a palavra tese deriva do grego *thesis* e se refere a situação de “[...] uma doutrina que está eventualmente pronta para defender uma polêmica.” (p. 466). E complementa que o termo é utilizado para “[...] designar a opinião de

um filósofo ou de um escritor.” (p.466). Também lembra que existe o que significa a redação de uma obra para obter o título de doutor.

De acordo com este autor, “na filosofia de Hegel, a tese constitui o ‘momento positivo’ do pensamento, primeiro tempo da dialética.” (p.467). Isto quer dizer que a tese surge no primeiro momento, quando é apresentada uma proposição para a discussão. É o tema que é proposto para ser discutido ou investigado.

Quanto a antítese, de acordo com Durozoi e Roussel (1996, p. 32) “em Hegel, chama-se antítese o segundo tempo do movimento dialético.” Simplificando, de acordo com o pensamento de Hegel, admite-se que “[...] ela é a ‘negação’ da tese, deve-se ao menos precisar que essa negação é parcial e prepara uma afirmação de grau superior.” Portanto, é o segundo momento, onde através de argumentações ocorre a negação da tese e o encaminhamento para uma nova proposição que é a antítese.

E o terceiro momento é a síntese que na filosofia de Hegel “[...] une, ‘ultrapassando’-as, a tese e sua negação. Podemos observar que essa ‘negação da negação’ equivale à afirmação de uma nova tese que deve ser, por sua vez, negada.” (DUROZOI e ROUSSEL, 1996, p. 437). Nesta forma de se raciocinar fica evidente a ideia de movimento, pois a partir de uma tese e de sua negação é formada uma nova ideia que por sua vez também é ou pode ser negada e assim sucessivamente, num intenso movimento onde fica evidente que nada é estático e que tudo está em movimento. Estes três momentos devem ser contemplados na pesquisa com enfoque dialético. A filosofia hegeliana que dominava na Alemanha teve influência nos primeiros trabalhos de Marx.

De acordo com Frigotto (2000, p. 73), “[...] é impossível pensar Marx e sua obra sem a imensa contribuição de Hegel, do qual é discípulo e, posteriormente, severo crítico, ou mais amplamente, da filosofia alemã, da economia política clássica inglesa e do pensamento socialista francês.” É o surgimento do materialismo histórico em oposição ao idealismo.

Mais tarde junto com Engels fizeram uma “[...] análise crítica rigorosa no que se refere principalmente à concepção idealista da História,

de mundo, de Estado, de homem e de ciência.” (DIEZ; HORN, 2000, p. 34). Portanto, o pensamento de Marx e Engels tem origem em Hegel.

Para Diez e Horn (2004, p. 34),

[...] a crítica ao idealismo, a crítica à teoria política francesa e a crítica à economia clássica inglesa constituem os primeiros passos na definição do materialismo histórico como corpo central da concepção norteadora da ciência da história, sistematizada por Marx e Engels, formando o núcleo científico e social da teoria marxista.

De acordo com Durozoi e Roussel (1996, p. 135), mais tarde Marx e Engels aceitarão a dialética proposta por Hegel como método, “[...] para aplicá-la ao estudo dos fenômenos históricos e sociais, fundamentalmente aos fatores econômicos: não é mais o Espírito ou a ideia que determina o real, mas o contrário.” O trabalho de Marx e Engels consistiu em demonstrar que a vida econômica, baseada nos modos de produção é que determina a vida social, cultural. “No século XX, qualifica-se então de dialética qualquer pensamento que leve radicalmente em conta o dinamismo dos fenômenos ou da história e se mostre sensível às contradições que eles apresentam.” (DUROZOI e ROUSSEL, 1996, p. 135). A dialética leva em conta o movimento da história e as contradições. Continuam como fundamentais a tese, a antítese, a síntese, que possibilita a evidência das contradições e o movimento.

Frigotto (2000) ao referir-se à dialética materialista histórica, demarca aquilo que entende como “[...] a ruptura entre a ciência da história ou do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matizes e níveis de compreensão do real - que vão do empiricismo ao positivismo, idealismo, materialismo vulgar e estruturalismo.” (p. 72). Com isso ele diz que estes enfoques são determinadas formas de se ler a realidade e, não está querendo dizer que estas “[...] abordagens não deem conta de um certo nível de compreensão da realidade.” (p. 72). Mas se constitui em nova forma de abordar a realidade.

O termo materialismo histórico de acordo com Bottomore (2001, p. 259) é uma “expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista.” Tem como centro o desenvolvimento histórico.

Para Frigotto (2000, p. 73) “a dialética [...] para ser materialista e histórica tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias de totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.”

Assim sendo, de acordo com Frigotto (2000, p. 75) “a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência.” Para Marx e Engels (1986) *apud* Frigotto (2000, p. 76) “o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza.” Destacam em primeiro lugar o homem, o seu corpo e a partir daí a sua relação com a natureza.

Demo (1985) coloca que esta ideia de Marx é apresentada na sua idade madura na obra ‘Crítica da economia política’ no prefácio de 1859.

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua

expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material - que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa - das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas religiosas, artísticas ou filosóficas; em resumo as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências. Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela sua consciência de si; é preciso pelo contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhes substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isto que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver a assim, numa observação atenta, descobri-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. A traços largos, os modos de produção asiático, antigo feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas de formação econômica da sociedade. As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória não no sentido de uma produção individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a pré-história da sociedade humana. (MARX, 1973 *apud* DEMO, 1985, p. 95).

Através desta citação fica evidente a valiosa contribuição de Marx para as reflexões sobre a sociedade e também quanto a forma de pensá-la se constituindo no método. Foi um pensar a sociedade a partir das relações materiais e demonstrar o movimento que nela ocorre. A grande colaboração de Marx foi demonstrar que a vida material condiciona a vida social, é o ser social que determina a consciência, que num determinado estágio as forças produtivas entram em contradição com as relações de propriedade, surge a revolução que altera a base econômica que por sua vez altera a superestrutura. As forças produtivas que surgem na sociedade burguesa criam as condições materiais para resolver essas contradições. São uma sucessão de fatos que vão se apresentando, um decorrente do outro e eles acontecem pelo movimento que é histórico.

Na tradição marxista, de acordo com Bottomore (2001, p. 101) a dialética é tematizada mais comumente como: “[...] (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética *epistemológica*; (b) um conjunto de leis, ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética *ontológica*; e (c) o movimento da história: dialética *relacional*.” (Grifos do autor). De acordo com este raciocínio a dialética é entendida como conhecimento, como a ciência que trata do ser e, com caráter que une uma coisa a outras, demonstrando que nada está isolado, tudo está em permanente processo de mudança.

Atualmente a dialética é entendida como o “[...] modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 1987, p. 8). Pensar a realidade envolve pensar o todo, as suas contradição e as mudanças daí decorrentes. Portanto totalidade e contradição são categorias que estão presentes no pensamento dialético, além de outras como reprodução, mediação e hegemonia que serão tratadas neste trabalho, como também as leis da dialética.

De acordo com Triviños (1995, p. 54) “[...] as leis e as categorias existem objetivamente. Isto é, não são expressões subjetivas nem apriorísticas da consciência humana. Elas se formaram no processo

de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, características do devenir da humanidade.” As categorias são construídas a partir da história que é construída pelos homens.

Para Cury (1995, p. 26) “as categorias, como expressão conceitual, dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo.” De acordo com este autor,

[...] as categorias propostas se inserem nesse contexto de práxis. Pretendem sempre ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação. (p. 26).

Pode-se dizer que a categoria fornece elementos para “[...] investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos de educação.” (CURY, 1995, p. 26).

Cury (1995) apresenta cinco categorias: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia.

Quanto a contradição, esta constitui a “[...] base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real.” (p. 27). E complementa que sem a contradição, é “[...] incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade.” (p. 27). Em educação, se for retirada a sua negação, a visão permanecerá entendida de modo linear e mecânico.

Outra categoria importante e que não pode ser desconsiderada é a da totalidade. De acordo com Cury (1995, p. 27), “[...] o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla.” E exemplifica que a educação é considerada um

processo particular da realidade, mas não pode ser desvinculada da própria totalidade, isto é, das suas relações sociais.

A partir da categoria de mediação “[...] o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório.” (p. 27). A interação, isto é, a ação de uns sobre os outros, situa o homem como ser que age sobre a natureza criando a cultura que tornam-se “[...] elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo.” (p.28).

Em educação essa categoria torna-se básica, possibilita superar “[...] o aparente fosso existente entre as ideias e a ação.” (CURY, 1995, p. 28). Referindo-se a educação, ainda pode-se dizer que como

[...] organizadora e transmissora das idéias, medeia as ações executadas na prática social. [...] pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas idéias, pois a prática pedagógica, revela a posse de uma ideia anterior que move a ação. Finda esta última, novas ideias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. (p. 28).

Outra categoria é a reprodução. Esta se justifica pelo fato de

[...] toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. Ora, o capitalismo se mantém não só enquanto o capital busca reproduzir as condições de sua acumulação, mas também porque uma dessas condições é a formulação de uma concepção de mundo que represente o real de modo idêntico e indiviso (o que significa admitir a reprodução sem contradições). (CURY, 1995, p.28).

Como no capitalismo existe uma tendência para a manutenção de tudo como está, torna-se necessário uma análise, no sentido de compreensão e mudança desta situação.

No que se refere a educação “[...] pode servir de elo mediador para processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital.” (CURY, 1995, p. 28). Daí a importância e necessidade dos profissionais da educação conhecerem os mecanismos de funcionamento da sociedade no sentido de desmitificar a reprodução do capital.

Quanto a categoria de hegemonia, “[...] traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação. [...] A obtenção de um consenso é importante para a reprodução das relações de produção.” (CURY, 1995, p.28). Na sociedade, daí a luta das classes dominantes para que o consenso se estabeleça. O consenso não é polêmico, não gera dúvidas. E reafirma que “[...] ‘as ideias quando penetram nas massas convertem-se em forças materiais’.” (p. 29).

A categoria hegemonia ganha sentido pois se constitui no cruzamento de ideias e também um cruzamento de interesses. “A análise dessa forma de hegemonia é também uma forma de crítica, pois prepara as condições de sua superação teórica prática.” (CURY, 1995, p.29). E complementa que a criação de uma nova concepção de mundo terá de ser de natureza teórico-prática, que envolve pensar e agir no sentido de como as classes subalternas possam destituir a velha ordem e estabelecer outra que satisfaça os interesses da maioria.

Estas e outras categorias estarão presentes na pesquisa. O pesquisador ao eleger o seu objeto de pesquisa deve pensá-lo por contradição, vinculá-lo ao contexto social- totalidade, pensá-lo a partir de mediações entre aspectos para que não ocorra a divisibilidade, refletir para que não se torne meio de reprodução das relações sociais instituídas, e pensar em uma estratégia política como forma de superação das relações hegemônicas.

Na dialética também encontramos as leis. São três: lei da passagem da quantidade à qualidade; lei da interpenetração dos contrários; lei da negação da negação.

No que se refere a primeira, de acordo com Triviños (1995, p. 65)

[...] os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua *qualidade*, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira, a qualidade representa o que o *objeto é* e não outra coisa. A distinção da qualidade do objeto, isto é, do objeto entre outros objetos, é a primeira fase do conhecimento do objeto. (Grifo do autor).

É preciso conhecer “[...] as funções, a finalidade do objeto em relação a outros objetos.” (Teiviños, 1995, p.66). E exemplifica que a água tem como função matar a sede; desta forma “[...] a qualidade de um objeto só é conhecida quando indicamos suas *propriedades, a estrutura* destas, a *função* e a finalidade do objeto. (p. 66, grifo do autor).

A segunda, a lei da unidade e da luta dos contrários. Para Triviños (1995, p. 69), “no desenvolvimento existem elementos chamados contrários. Estes no processo de transformação, são *opostos*. Mas não podem existir um sem o outro, apesar de possuírem algum aspecto importante ou essencial que o outro não possui.” E coloca como exemplo que não é possível “[...] conceber a existência da burguesia sem a presença do proletariado. E, por outro lado, todos sabemos que a classe social privilegiada é proprietária dos meios de produção. Os opostos estão em *interação* permanente. Isto é o que constitui a *contradição*, ou seja, a *luta* dos contrários.” (p. 69). A contradição é a fonte do movimento, da transformação, envolve os opostos e um não existe sem o outro.

A terceira é a lei da negação da negação. De acordo com Triviños (1995, p. 71) esta lei, “[...] nos faz saber quais as *relações entre o antigo e o novo* no processo de desenvolvimento dos fenômenos.” E explica que “[...] na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta.” p. 72). O novo significa uma nova qualidade, mas possui elementos do antigo e o antigo permanecerá se desenvolvendo no novo. Como exemplo coloca que na passagem do capitalismo para

o socialismo, não quer dizer que tudo começará do nada. O que foi construído pelo capitalismo como as teorias científicas, tecnológicas, etc. e que seja “[...] considerado como traço positivo no desenvolvimento do ser humano, e que possa ser aproveitado nas circunstâncias históricas que envolvem a vida socialista, constituirá elemento que somará ao progresso da sociedade.” (TRIVIÑOS, 1995, p. 72). E esclarece que o novo também envelhece e é negado por outro fenômeno, existindo uma sucessão de negações. A partir destas ideias se entende que o novo surge a partir do velho e este mesmo transformado permanece no novo.

De acordo com Frigotto (2000, p. 74) distinguem-se “[...] dimensões de uma mesma unidade: o materialismo histórico enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis.” Com isso, a dialética assim como a entendemos hoje é uma forma de ver, compreender e interpretar o mundo, apresenta critérios para a investigação e requer uma prática transformadora no sentido desejado. Portanto, a dialética materialista, “[...] ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há pois um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.” (FRIGOTTO, 2000, p. 79).

No que se refere ao método dialético materialista explica a partir de questões:

[...] como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou seja, quais as ‘leis sociais’, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? Esta questão indica, ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humanas-sociais, o caráter sincrônico a diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos investigados. (FRIGOTTO, 2000, p. 78).

A dialética materialista histórica enquanto postura ou concepção situa-se “[...] no plano da realidade, no plano histórico, sob a

forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” (FRIGOTTO, 2000, p. 75). E complementa que “o desafio do pensamento [...] é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.” (p. 75).

Demo (1995) coloca algumas características dessa metodologia. Problematiza a relação entre sujeito e objeto, indo além da fragmentação, das visões estáticas da objetividade e neutralidade. Não se limita a descrever um fenômeno, mas “[...] faz do conhecimento uma expressão criativa, não um ajuntamento mecânico e justaposto.” (p. 98).

Outra característica é com referência às ciências naturais e exatas.

Não combate as posturas das ciências naturais e exatas, desde que não sejam concebidas como regra única. Aproveita-se delas no que for possível e recomendável, como é o caso da experimentação, da quantificação, da observação, do teste empírico, etc. No que toca à lógica, todas o são. Não há razão para imaginar que a dialética se oponha a características lógicas.” (DEMO, 1995, p. 99).

A ideologia assume papel primordial. Aí “[...] aparece a importância da ideologia, algo que invade as ciências sociais de modo intrínseco. Não dar importância à ideologia é eliminar o homem como ator.” (p. 99). Nesta metodologia, o homem histórico, contextualizado é o centro.

Outro aspecto é a totalidade. A dinâmica está no todo e não nas partes estanques.

Propõe a visão de totalidade, no sentido de esforçar-se por recortar menos a realidade e de não formalizá-la em partes estanques. A visão por partes segmentadas não é dinâmica. Agrega por justaposição e contiguidade. A realidade social é complexa e totalizante, conflituosa e dinâmica, transbordando a possibilidade de quantificação, de classificação, de definição, de teste etc. Não se explica por monocausalidades. Múltiplos são os

fatores, embora alguns sejam sempre mais importantes que outros. (DEMO, 1985, p. 99).

Também é o enfoque que analisa os posicionamentos sociais, as visões de mundo, as ideologias. “É capaz de captar não somente os condicionamentos materiais da ação humana, mas igualmente as formas de posicionamento social, de representação social, de mundivisão, de ideologias etc.” (DEMO, 1985, p. 99).

Estes são aspectos que devem ser contemplados na pesquisa com enfoque dialético pois, se constitui em suas características. Triviños (1995) faz observações aos pesquisadores que seguem o materialismo. Devem ter

[...] presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. [...] que existe uma realidade objetiva, fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. Sobre estes fundamentos o pesquisador deve considerar as categorias e leis da dialética. (p.73).

Contraponto entre os três enfoques

Como colocado, os enfoques se constituem em formas de se ver, interpretar e agir no mundo. De acordo com o apresentado cada enfoque possui as suas características, são bem diferentes, são formas opostas de se ver, interpretar a realidade e nela agir.

Enquanto as concepções ‘metafísicas’ se fixam no fenômeno, no mundo da aparência ou na aparência exterior dos fenômenos, na existência positiva, no movimento visível, na representação, na falsa consciência, na sistematização doutrinária das representações (ideologia), a concepção materialista histórica, respectivamente, se fixa na essência, no

mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência. (KOSIK *apud* FRIGOTTO, 2000, p. 76).

É a aparência e a essência que são consideradas.

Para Demo (1985, p.105)

[...] a dedicação empírica e o rigor lógico são momentos altos do empirismo e do positivismo. A dialética nada tem a perder se souber usá-los. Ademais, é dogmatismo inaceitável imaginar que a própria construção de uma tabela já signifique empirismo. O dado em si não tem culpa. A questão surge no uso teórico-interpretativo dela. Faz muito bem a qualquer dialética comprovar empiricamente suas hipóteses e revestir suas construções com o maior rigor lógico possível.

Com esta ideia o autor aponta que a pesquisa dialética não desconsidera os dados empíricos, momento alto do positivismo mas, a dialética vai muito além do positivismo, embora não despreze dados quantificáveis.

Quanto a pesquisa fenomenológica, pesquisadores empiricistas a criticam por ela não se constituir como um trabalho concluído, mas por concluir. Por sua vez os fenomenólogos argumentam que isso não se constitui como fracasso, mas como uma maneira de mostrar-se em sua verdadeira tarefa e fertilidade. Para a fenomenologia o processo de interrogação não acaba. A resposta de um questionamento gera outro e é uma forte característica.

De acordo com Sartre *apud* Cupani (1985, p. 35) “[...] as ciências empíricas se ocupam certamente dos fatos, mas não porque não existam essências. Pelo contrário, é a existência das essências que torna compreensível a pesquisa dos fatos.” Os defensores do positivismo afirmam que no fato está a essência e que não é destituída desta.

Husserl (1962) *apud* Cupani (1985) aponta as críticas que os fenomenólogos fazem ao positivismo. Dentre elas que

[...] as essências, pressuposto do conhecimento científico e do conhecimento vulgar (7) geralmente não são pensadas ou reconhecidas. Isso permite e exige a existência da Fenomenologia como atitude e método que torna explícito aquilo que estava implícito na experiência vulgar e científica. A filosofia fenomenológica, entendida como pesquisa das essências, é o complemento necessário da ciência, entendida como pesquisa sistemática dos fatos. (p. 36).

O que se precisa compreender que cada enfoque tem as suas características. Se a apresentação se volta mais para os dados quantitativos, de uma forma bastante linear, configura-se como positivista; se a preocupação recai na descrição das experiências o enfoque é fenomenológico; se a preocupação recai na contextualização do objeto pesquisado, se considera as categorias como contradição, o enfoque adotado é o dialético.

Cabe ao pesquisador, a partir do seu objeto de pesquisa tomar a decisão. Para Demo (1985, p. 98) “nenhuma metodologia é tão capaz quanto a dialética de conviver criativamente com a processualidade histórica, transportando para dentro de si mesma essa característica, à medida que se entender como pesquisa, como indagação, como crítica e autocrítica.” É o enfoque que se volta para o processo histórico, contextualizado.

Quanto a lógica, todos a possuem. No que toca à lógica, todas o são. Não há razão para imaginar que a dialética se oporia a características lógicas.” (DEMO, 1985, p. 99).

Como já colocado, a escolha do enfoque a ser adotado depende de vários fatores, dentre eles a natureza do objeto a ser pesquisado, os objetivos da pesquisa e essencialmente o conhecimento e a visão do pesquisador.

Convém ressaltar que o pesquisador necessariamente não necessita se revelar como positivista, fenomenólogo ou dialético; a sua revelação vai acontecer através da forma como conduz a sua pesquisa,

como apresenta e analisa os dados. De nada adianta mencionar que faz uso de um ou outro enfoque, se os dados apresentados não estão coerentes com os princípios que norteiam cada enfoque.

Portanto, ao elaborar o seu projeto de pesquisa defina o enfoque que vai adotar no desenvolvimento da pesquisa.

Instrumentos de Pesquisa

Vários são os instrumentos de coleta de dados que o pesquisador pode se utilizar para a realização da pesquisa. É através dos instrumentos de coleta de dados que o pesquisador vai se apropriar dos dados da realidade, vai captar a natureza do problema. Na área de ciências humanas com destaque para o campo educacional, os instrumentos mais utilizados são a observação, entrevista, questionário e a análise documental.

A escolha do instrumento a ser adotado é de responsabilidade do pesquisador, razão pela qual necessita conhecer estes instrumentos identificando as suas características, em que circunstâncias deve utilizá-los, quais são as vantagens e desvantagens de cada instrumento. Além de conhecer as características de cada um destes instrumentos, existem outros elementos que necessitam ser contemplados no momento de tomada de decisão. Dentre eles o tema a ser pesquisado, quem são os sujeitos da pesquisa, onde se encontram, o tempo disponível para a pesquisa, a natureza do objeto.

Esses instrumentos e outros que o pesquisador poderá utilizar, mesmo com suas limitações e possibilidades devem ser entendidos como caminhos para se compreender a realidade.

Segundo Triviños (1995) existem “[...] algumas normas que devem ser atendidas quando o pesquisador trabalha com alguns instrumentos como o questionário” (p.171).

Neste capítulo serão tratados de cada um destes quatro instrumentos, para que a partir do seu conhecimento o professor pesquisador esteja condições de tomar decisão sobre o instrumento de coleta de dados que vai utilizar no desenvolvimento da sua pesquisa.

Estes conhecimentos são considerados imprescindíveis para a elaboração do projeto de pesquisa e para sua realização. Mas segundo Oliveira *apud* Zago (2003) a melhor maneira de se aprender a fazer pesquisa é fazê-la, mas sabendo o que se está fazendo.

Portanto, vamos conhecer estes requisitos que são imprescindíveis para a o planejamento da pesquisa e vamos realizá-la.

Vários são os autores que tratam do assunto. Dentre eles Lüdke e André (1986), Triviños (1995), Rummel (1981), dentre outros.

A observação

As pessoas de um modo geral fazem muitas observações a respeito do que está a sua volta, às vezes veem algumas coisas até em detalhes mas, não enxergam outras. Nossas preferências pessoais, nosso conhecimento sobre o assunto observado, nossa história de vida, os objetivos da pesquisa determinam a observação que fazemos.

A observação é amplamente utilizada de forma assistemática na vida cotidiana, mas ela também pode ser utilizada de forma sistemática, científica. O que vai diferir na forma de observação das pessoas do senso comum de um pesquisador profissional é o seu caráter de organização. “Observar não significa simplesmente ‘olhar’, mas discriminar e discernir. Significa separar, em meio à complexa vida social, aquilo que é circunstancial e periférico daquilo que é essencial e diz respeito ao problema investigado.” (COSTA, 1997, p. 211). O pesquisador

profissional, a partir do seu conhecimento consegue discernir o que é essencial do secundário.

Para Rudio (1986, p. 33) “a observação científica surge, não para destruir e negar o valor da observação vulgar, mas para valer-se das possibilidades que ela oferece, completando-a, enriquecendo-a, aperfeiçoando-a, a fim de lhe dar maior validade, fidedignidade e eficácia.”

Quando se trata de pesquisa educacional a observação é um instrumento de coleta de dados muito utilizado. Uma das razões para sua utilização é de que ela “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 25) “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.” O planejamento é imprescindível para se obter dados válidos, fidedignos e significativos e se constitui na preparação do pesquisador para realizar a pesquisa pois o planejamento define com antecedência o que vai ser feito.

“Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25). Definindo-se o foco da investigação ficam evidentes os aspectos do problema que serão observados e quais as melhores formas de apreendê-los.

É ainda na fase do planejamento que cabe definir a duração da observação, o grau de participação do observador. Para Ludke e André (1986) é também na fase de planejamento que deve ser previsto o “treinamento do observador.” (p. 26).

Segundo Patton (1980) *apud* Ludke e André (1986, p. 26)

[...] para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. O observador [...] precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os registros relevantes dos triviais, aprender

a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes.

De acordo com esta citação o pesquisador para realizar as suas observações necessita de conhecimento e disciplina. Conhecimento para distinguir o principal do secundário; disciplina para focar no que necessita ser observado e proceder devidamente aos registros do que foi observado, além de estar preparado física, intelectual e psicologicamente para este trabalhos pois às vezes as observações são realizada em situações adversas.

Uma das vantagens da observação é que ela “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (p. 26). O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

[...] a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, [...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Também permite “[...] a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. Por ex. quando o informante não pode falar - é o caso dos bebês - ou quando a pessoa não quer fornecer informações por motivos diversos.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

As autoras também alertam para os problemas que o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada pode

trazer. Uma das críticas é de que a presença do observador pode causar alterações no meio ou nas pessoas que estão sendo observadas. “Outra crítica é de que este método “[...] se baseia muito na interpretação pessoal. Além disso que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.27).

O pesquisador deve ter cuidado para não perder a visão de totalidade, mas por outro lado que ele necessita de cuidados que “[...] oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30). O conhecimento do tema investigado e do instrumento de pesquisa vai possibilitar ao pesquisador perceber o quanto de dados necessita para responder aos objetivos propostos.

Apoiando-se na experiência de trabalho de campo de Patton (1980), Bogdan e Biklen (1982) Ludke e André (1986) apresentam sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1982) *apud* Ludke e André (1986, p. 30) deve envolver uma parte “descritiva e uma parte reflexiva.”

A parte descritiva deve apresentar o registro do que foi observado. Envolve a descrição dos sujeitos, dos locais, dos eventos, das atividades assim como a reconstrução dos diálogos e o seu próprio comportamento como observador. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A parte reflexiva deve compreender “[...] as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta; suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.” (Idem, p.31). Portanto, vários são os aspectos que são contemplados na reflexão.

Quanto aos registros das observações podem ser feitas em apenas “anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações, através de filmes, fotografias, slides e

outros equipamentos". (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 32). Outros ainda registrarão os eventos.

No entanto é preciso considerar que o registro escrito é a forma mais utilizada.

As anotações devem ser feitas o mais próximo possível do momento observado para que não sejam esquecidos detalhes essenciais. É importante que o observador indique o dia e a hora da realização da pesquisa, o local da observação e o seu período de duração.

Estes são os aspectos mais importantes a serem considerados no momento das observações, mas o pesquisador, se achar conveniente pode recorrer a outros elementos que venham a tornar a coleta de dados mais objetiva.

A entrevista

A entrevista também é um instrumento de coleta de dados muito utilizado na pesquisa educacional; possibilita um contato direto com o sujeito da pesquisa, caracterizado por um processo de interação entre quem pergunta- o entrevistador e quem responde que é o entrevistado. Existem situações que, devido a especificidade do objeto de investigação, os dados somente podem ser obtidos através de entrevistas.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” E complementa que no momento que houver “[...] um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável a autêntica.”(p. 34).

Existem vários tipos de entrevistas. Dentre elas podemos citar as estruturadas, semi-estruturadas, não estruturadas.

A entrevista não estruturada possibilita “[...] uma liberdade de percurso.” (Lüdke e André, 1986, p. 34). O pesquisador conduz a entrevista de acordo com o desenrolar da interação entre entrevistado e entrevistador.

A entrevista estruturada é aquela em que o pesquisador segue de perto um roteiro “[...] de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, [...] é usada quando se visa a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

A entrevista semi-estruturada é aquela “[...] que se desenvolve mediante um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A escolha pelo tipo de entrevista é de responsabilidade do pesquisador. De acordo com Zago (2003, p. 294) a escolha “[...] não é neutra.” Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las.

De acordo com Lüdke e André (1986) a entrevista não-estruturada é a mais adequada para o desenvolvimento de pesquisas em educação. Mencionam que é mais fácil se abordar os informantes que normalmente são professores, gestores, pais, alunos por ser um instrumento mais flexível.

Sobre as vantagens da entrevista sobre as outras técnicas é de que

[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação

de um questionário escrito seria inviável. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Proporciona informação para suplementar outros métodos de coleta de dados. Pode ser utilizada, junto com a observação, para verificar a informação obtida através de métodos de correspondência.

Qualquer um de seus tipos de entrevista requer exigências e cuidados. Um deles “[...] um respeito muito grande pelo entrevistado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35). Deve-se considerar desde o local e horário marcados de acordo com o combinado até “[...] a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.” (Idem, p. 35). Comentam que em muitos casos, “[...] apesar de utilizar vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante, o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com seu universo de valores e preocupações. E a tendência do entrevistado em ocasiões como essas, é a de apresentar respostas que confirmem as expectativas do questionador, resolvendo assim da maneira mais fácil uma problemática que não é sua.” (p. 35). Portanto, as respostas não devem ser induzidas

Outro aspecto que merece ser destacado é quanto a apreensão dos dados pelo pesquisador. Este tem que desenvolver uma capacidade de “[...] ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.35).

Para estas situações como confiança, livre expressão, para Lüdke e André (1986, p. 36) “[...] não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista.”

Além de estar atento ao roteiro pré-estabelecido e às respostas que vai obtendo, “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36). É a fala, a comunicação que acontece através das expressões corporais.

“Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa e sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e de dados sobre o informante”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36). O pesquisador necessita ter conhecimento e sensibilidade para analisar essa linguagem.

Outro aspecto que merece ser destacado é o sobre como devem ser registrados os dados coletados. As formas mais utilizadas são a anotação e a gravação.

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela *só registra* as expressões orais deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter uma fala gravada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37, grifo das autoras).

Outra dificuldade em relação à entrevista gravada é a transcrição dos dados para o papel. “Essa operação é bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado bastante cru, isto é, onde as informações aparecem num todo mais ou menos indiferenciado, sendo difícil distinguir as menos importantes daquelas realmente centrais.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Quanto ao registro feito através de notas pode acontecer de “[...] deixar de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

O pesquisador, como já colocado é responsável pela definição dos instrumentos de coleta de dados. Ao escolher a entrevista deve estar ciente que é uma das formas que exige maior tempo, portanto, ao elegê-la deve refletir se este é o melhor instrumento para a coleta de dados do tema pretendido e, se tem condições de realizá-la.

O questionário

O questionário é um instrumento de coleta de dados que é apresentado ao entrevistado por escrito e é o próprio sujeito da pesquisa que responde as questões apresentadas. É considerada uma técnica comum e simples e normalmente consta de perguntas que estão diretamente relacionadas ao problema central, objeto da pesquisa..

De acordo com Rummel (1981, p. 103) “[...] se a técnica do questionário é proporcionar dados válidos para a investigação, o pesquisador deve construir o seu questionário de maneira a suscitar informação fidedigna e autêntica.” Para isso as perguntas devem ser formuladas de modo a não colocar dúvidas para o sujeito da pesquisa no momento da resposta assim como não deve direcionar para uma resposta.

Quanto ao tipo os questionários podem ser abertos ou fechados ou semi abertos. Vários autores tratam do assunto. Dentre eles Rudio (1986), Triviños (1995).

É caracterizado como aberto aquele em que o sujeito possui total liberdade para emitir as resposta. Ex. Numa pesquisa com professores: na sua opinião como deve ser elaborado o currículo da escola? Como é elaborado na escola em que você atua?

O fechado é aquele tipo em que se faz perguntas e sugerem-se

respostas e o sujeito opta por uma resposta. Ex. Você atua a quantos anos no magistério: () menos de 5 anos; () menos de 10 anos; () menos de 15 anos; () menos de 25 anos; () outro.

O semi aberto é aquele em que se oferecem opções de resposta, mas também possibilidades em algumas perguntas para explicar a opção feita. Ex. Você já participou da elaboração de uma proposta curricular? () Sim; () Não; () Em parte. Explique as razões da resposta.

Para Triviños (1995, p. 171)

[...] as perguntas do questionário aberto devem ser poucas: entre duas e cinco interrogativas são suficientes. Não esqueçamos que os respondentes deverão, geralmente escrever suas ideias, o que exigirá deles tempo e esforço. O número limitado de perguntas obriga o investigador a um trabalho cuidadoso em extremo. Com efeito, as indagações propostas ao sujeito, além de serem claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao ambiente no qual se realiza a pesquisa, devem apontar os assuntos medulares do problema. Isto exige do pesquisador uma atividade prévia de contato com o meio no qual se realizará o estudo.

Estas observações são pertinentes pois o questionário deve ser elaborado de tal forma que não crie dúvidas para quem vai respondê-lo.

Triviños (1995, p. 171) aponta que a elaboração das questões pelo pesquisador acontece depois de minuciosa análise dos objetivos da pesquisa; que deve ser feita detalhada revisão das questões e dos aspectos linguísticos para depois ser aplicado. Daí depreende-se a importância que é dada ao projeto de pesquisa, principalmente aos objetivos pois, estes expressam as intenções da pesquisa.

Sugere também que antes de aplicado definitivamente deve ser testado, isto é, duas ou três pessoas, com o mesmo perfil dos sujeitos com quem vai ser aplicado, devem respondê-lo para se verificar se não existem questões ambíguas. A ambiguidade dificulta a emissão das respostas e compromete a fidedignidade.

Antes da apresentação das perguntas, sugere-se que sejam feitas explicações sobre os objetivos da aplicação do questionário. Estes esclarecimentos colaboram na emissão das respostas.

O questionário é usado para questões que não estão disponíveis em outras fontes.

De acordo com Costa (1997, p. 224) os questionários “[...] podem exigir do questionado sua identificação ou anonimato; podem ser opcionais ou obrigatórias; podem ser apresentados pessoalmente ou enviados pelo correio.” É tarefa do pesquisador definir como será feito.

A análise documental

O pesquisador ao definir por coletar dados através da observação, entrevista ou questionário optou por coletar dados diretamente com as pessoas, isto é, através de contatos pessoais. Mas a pesquisa também pode ser desenvolvida através da análise de documentos, pois se constituem em uma grande fonte de dados. Este tipo de pesquisa trabalha com dados que já existem e tem sido “[...] referidas como um método de pesquisa bibliográfica, pesquisa histórica ou ‘análise de conteúdo.’” (RUMMEL, 1981, p. 152).

A pesquisa bibliográfica e documental é desenvolvida “[...] a partir de referências teóricas que apareçam em livros, artigos, documentos.” (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p. 31). O pesquisador, em seu trabalho, pode se utilizar exclusivamente da pesquisa documental ou pode utilizá-la como complemento quando utiliza outros instrumentos como a entrevista, observação, questionário. Ao obter uma informação do pesquisado pode complementá-la com documentos. “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Isto quer dizer que os documentos podem servir de complemento para os dados coletados através de outros instrumentos.

De acordo com Phillips (1974) *apud* Lüdke e André (1986, p. 38) “são considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano.”

Os documentos podem ser os mais diversos como “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Com esta quantidade de documentos, pode-se dizer que a pesquisa documental constitui-se em um vasto campo. Estes documentos podem ser encontrados nos mais diferentes locais como órgãos públicos municipais, estaduais, bibliotecas, museus acervos particulares. Especialmente para os educadores as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Para Caulley (1981) *apud* Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Através dos documentos percebe-se o ponto de vista de quem escreveu tem sobre o tema, as relações de poder, etc. pois foram elaborados num determinado contexto histórico e, portanto representam as ideias do momento em que foram elaboradas.

Quanto as vantagens, para Lüdke e André (1986), uma delas é o baixo custo, requer apenas tempo e atenção pelo pesquisador para analisar os dados que considera mais relevantes. Outra vantagem é que “eles são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.” (p. 39). Portanto, constitui-se em importante fonte de pesquisa histórica, principalmente quando outros instrumentos são inviáveis.

Segundo Holsti (1969) *apud* Lüdke e André (1986) a análise documental é adequada em pelo menos três situações: quando o acesso aos dados é difícil, quer seja por limitação do pesquisador como tempo ou

deslocamento, ou porque o sujeito da investigação não está mais vivo, ou porque é preciso utilizar uma técnica que não cause alterações no ambiente; quando se pretende referendar informações obtidas através de outros instrumentos; quando o pesquisador se propõe a estudar o problema a partir da expressão dos indivíduos, isto é, “quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como relações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.” (p. 39).

A análise documental também recebe críticas. Para Guba e Lincoln (1981) *apud* Lüdke e André (1986, p. 40) “é que os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados.” Isto quer dizer que não se pode utilizar em todas as situações. De acordo com o exemplo colocado pelas autoras, por exemplo quando se quer pesquisar o que ocorre no cotidiano das escolas.

Outra crítica é quanto a sua falta de objetividade e sua validade questionável. Também é criticada por “[...] representar escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas.” (p. 40)

Outra questão que merece ser destacada é quanto aos modos de utilizar a análise de documentos. A primeira decisão “[...] é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). Será um documento oficial como lei, decreto, ou um documento técnico como um relatório, ou do tipo pessoal como carta, diário, autobiografia, será de arquivos oficiais como os escolares, será material instrucional como filme, livro, ou um trabalho escolar como cadernos, provas, redações. Será um único tipo de material ou serão vários?

Muitas vezes o pesquisador não tem muitas chances de escolher, às vezes os materiais são limitados e necessita se apoiar no que está disponível.

A escolha do material é em função do tema que se propõe a pesquisar.

De posse dos dados o pesquisador fará a sua análise. Deverá ter definido se vai analisar aspectos políticos, psicológicos, filosóficos educacionais, éticos, literários, etc..

De acordo com Patton (1980) *apud* Ludke e André, p. 42), “[...] a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.”

O pesquisador também precisa decidir como vai registrar os dados. As formas de registro podem variar muito. De acordo com Lüdke e André (1986. p. 42)

[...] alguns preferirão ir fazendo anotações à margem do próprio material analisado, outros utilizarão esquemas, diagramas e outras formas de síntese da comunicação. [...] essas anotações, poderão incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado.

Após a organização dos dados, “[...] num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção das categorias ou tipologias.” (p. 42). As leituras e releituras são necessárias, oportunizam a percepção de detalhes.

Observação: se você decidir por realizar análise documental lembre que como o nome está dizendo é uma análise do que está proposto e não mera transcrição, esta torna-se desnecessária pois já está nos documentos. Ex: estabelecer pontos convergentes e divergentes entre as proposta curriculares para o Ensino Fundamental elaboradas pelas Secretarias de Estado da Educação do Paraná e Santa Catarina. O pesquisador terá de ler, analisar, estabelecer pontos convergente e divergente. É no estabelecimento de pontos convergentes e divergentes

que estará a originalidade do seu trabalho, pois os documentos já estão prontos e só transcrevê-los não seria necessário.

Sobre os instrumentos de pesquisa

Independente do instrumento de pesquisa que seja utilizado, é importante que o sujeito da pesquisa seja “[...] informado sobre os os objetivos [...] e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). O entrevistado precisa concordar em ser observado, ou em responder as questões quando se tratar de um questionário ou entrevista. Quando se tratar de observação ou entrevista precisa concordar que “[...] algumas notas têm que ser tomadas a até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso.” (p. 37).

Entretanto no momento da realização da pesquisa nem tudo pode ser anotado. Recomendam que o entrevistador disponha de tempo, logo depois do término para complementar as respostas com algumas informações que não foram possíveis de serem anotadas. Isso deve ser feito logo em seguida, considerando que com o tempo muitas informações importantes podem cair no esquecimento e muito do esforço do pesquisador ser desperdiçado.(LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O pesquisador precisa considerar que tanto na entrevista como no questionário ou na observação a elaboração das questões ou aspectos que devem ser observados devem ser a partir dos objetivos que estão no projeto de pesquisa pois, estes expressam as intenções da pesquisa, razão pela qual devem ser elaborados de forma clara.



INSTITUTO DE
PEDAGOGIA

Capítulo 3

Construção do Projeto de Pesquisa

O pesquisador, até o momento da apresentação dos resultados da pesquisa perpassa três etapas distintas, mas uma totalmente dependentes da outra: a elaboração do projeto de pesquisa, a investigação e a sistematização dos resultados.

A primeira fase é a da construção do projeto. Esta se constitui na explanação do propósito de estudo que se pretende desenvolver; é a previsão de como a pesquisa será realizada. Portanto, toda pesquisa é precedida de um projeto; a viabilização da pesquisa depende obrigatoriamente da existência de um projeto de pesquisa.

A segunda etapa é a da coleta de dados. É o momento que o pesquisador vai a campo em busca dos dados, que se constituem em seu objeto de pesquisa.

A terceira etapa é a da sistematização dos dados coletados. Envolve a tabulação, a análise, interpretação e divulgação dos resultados.

Neste capítulo vamos tratar da primeira etapa que é a construção do projeto de pesquisa, isto é, da forma como vamos explicitar as nossas intenções enquanto pesquisadores.

Qualquer que seja o enfoque filosófico adotado ou o instrumento de coleta de dados adotado, o roteiro para apresentação do projeto segue os mesmos passos. Estes elementos necessitam ser definidos com clareza para que a pesquisa tenha sucesso.

Em todo projeto constam: a identificação do tema, justificativa, problematização, os objetivos, o referencial teórico a ser adotado ou revisão de literatura, a metodologia que envolve os instrumentos de coleta de dados, o cronograma, os recursos necessários para a realização da pesquisa, as referências.

Em cada componente do projeto aí apresentado, de forma sucinta, será colocado um pequeno exemplo, ao final da leitura, se retirá-los, encadeá-los e ampliá-los terá um pequeno projeto de pesquisa. No momento da elaboração do projeto você poderá retomar o elaborado no decorrer dos estudos na disciplina Metodologia da pesquisa em ciências da educação I, ofertada no 1º ano e aperfeiçoá-lo. Mas ainda é tempo de decidir por outro tema e elaborar novo projeto..

É destes elementos que vamos tratar a seguir. Como referência serão utilizados Luna (1994), Deslandes (1994), Diez e Horn (2004), dentre outros.

Identificação do tema

Um dos obstáculos com o qual o pesquisador se defronta ao se propor a realizar uma pesquisa é a definição do tema. Os temas selecionados ora se apresentam como obscuros, ora como superficiais, indefinidos, desnecessários, etc..

Para Diez e Horn (2004, p. 40), “a maior dificuldade em se optar por um tema está na carência de leitura.” Para eles a ausência de um conhecimento amplo sobre o tema dificulta as escolhas. Sugerem que inicialmente se escolha um assunto mais genérico e se realize uma pesquisa bibliográfica sobre ele. Nesta pesquisa bibliográfica terão acesso aos autores que já escreveram sobre o assunto, sobre os trabalhos mais

antigos e mais recentes, sobre os autores referenciados nos trabalhos consultados.

Para estes autores uma segunda etapa deve ser a leitura destas materiais, mesmo que seja uma leitura panorâmica, que envolve leitura das obras das capas de livros chamadas de orelhas de livros, os sumários, as apresentações, introdução. A partir daí é possível ter uma visão inicial da literatura. É preciso iniciar, a partir daí vão surgindo outras indicações de autores e obras que poderão ser consultados e que permitirão a ampliação do conhecimento sobre o tema.

Este é um passo inicial que colaborará na definição do tema, mas como diz Diez e Horn (2004, p. 40) “[...] sua ‘delimitação’ estará consolidada apenas com as leituras e registros das mesmas, constituintes de uma revisão de literatura inicial.”

Outro aspecto importante a se considerar no momento da leitura é o seu registro. Quando apenas se lê, sem se anotar, “[...] a memorização dos conteúdos será insuficiente para que se escreva tanto o projeto como a monografia.” (DIEZ e HORN, 2004, p.41).

À medida que se vai lendo, os registros devem ir acontecendo. Estes registros podem ser em fichas, cadernos, computador. Uma questão muito importante é anotar as referências, como nome do autor, título da obra. Também sugere-se anotações do conteúdos apresentados, seja através de paráfrases, isto é, das ideias dos autores mas com palavras próprias do pesquisador, ou com citações, isto é a retirada de uma frase ou texto tal como está no livro que está sendo lido.

Ex.: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL.

Problematização

A problematização consiste em apresentar uma questão que necessita de resposta. “[...] é especificar um ponto para ser resolvido, aquilo que significa contenda, desavença, discussão ou conflito em relação

a uma temática escolhida, [...] um enunciado que interroga sobre como chegar a uma conclusão.” (DIEZ e HORN, 2004, p. 44). Problematizar significa colocar em forma de problema, de questionamento o objeto a ser investigado.

Ex.: Várias são as teoria de currículo presentes na literatura como a tradicional, tecnicista, progressista. Qual a concepção que os professores tem sobre o currículo?

Justificativa

Para Luna (1996, p. 15) “[...] a pesquisa visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente fidedigno.” A construção de um projeto de pesquisa diz respeito a uma tomada de decisão, no sentido de que o novo conhecimento construído seja relevante e significativo.

Na justificativa, explicitam-se as razões do estudo, justificam-se os motivos pelos quais esta se propondo desenvolver um trabalho de pesquisa sobre o tema escolhido. Segundo Diez e Horn (2004, p. 46) “é constituída pela argumentação sobre a relevância do estudo.”

Ex. Considerando a evolução dos estudos curriculares inclusive no Brasil, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se diagnosticar como os professores concebem o currículo atualmente. A partir das resposta, será feita proposta de curso sobre o tema oportunizando aos professores mais conhecimento sobre o tema.

Objetivos

Nos objetivos ficam expressos as metas que se quer alcançar em relação ao trabalho. De acordo com Deslandes (1994, p. 42) os objetivos buscam responder “[...] ao que é pretendido com a pesquisa, que metas procuramos atingir com o término da investigação.” Portanto os objetivos devem ser elaborados de tal forma que sejam possíveis de serem

atingidos. Os objetivos também encaminham para a ação no momento da investigação e na análise dos dados. Como exemplo se o pesquisador se propõe apenas diagnosticar algo, ou analisar, etc.

É no objetivo que se expressa o conhecimento que se deseja obter. Os objetivos em pesquisa também são enunciados com o verbo no infinitivo assim como os objetivos de ensino. O objetivo “[...] deve referir-se ao saber.” (Diez e Horn, 2004, p. 45). Sugere verbos como pesquisar, perquirir, investigar, inquirir, indagar, questionar, esclarecer, explicitar, etc..

No projeto de pesquisa são apresentados os objetivos gerais e específicos. Os gerais apontam a intenção do conhecimento de modo geral; os específicos “[...] devem manifestar as etapas previstas para completar a finalidade almejada.” Diez e Horn (2004), em linhas gerais pode-se dizer que, “deve-se planejar um objetivo para cada segmento-capítulo, parte ou seção - da monografia” (p. 45) ou outro trabalho que se deseja apresentar como artigo, dissertação, tese, etc..

Sugere-se que seja formulado um objetivo geral, mais amplo e outros, de preferência de dois a quatro específicos, isto é menos abrangentes, mas articulados com o objetivo geral.

Ex.: objetivo geral:

-analisar como os professores de uma escola de Ensino Fundamental- Séries iniciais concebem o currículo

-analisar se os pais dos alunos participam efetivamente da construção e prática de currículo da escola em que seu filho estuda.

Objetivo específico:

-Diagnosticar como é elaborado o currículo na escola em que você atua.

-Estabelecer como acontece a relação entre o currículo e os planos de ensino.

Referencial teórico

No referencial teórico ou revisão de literatura como é tratado por muitos autores, é apresentada a temática de acordo com a visão de alguns autores, é o momento em que o pesquisador evidencia o conhecimento que possui sobre o que já existe de sistematizado, pesquisado sobre o tema, objeto de investigação.

É o momento de busca das informações disponíveis sobre o tema em estudo. Podem ser feitas em livros, periódicos, etc..

Segundo Diez e Horn (2004, p. 42),

[...] desde que Aristóteles escreveu *A poética*, qualquer sistematização 'científica' ou melhor acadêmica, apenas se caracteriza como tal se se reportar às autoridades que já pesquisaram sobre a temática, pois, como 'ser social' que faz cultura, o homem não produz qualquer conhecimento sem que o mesmo se relacione a algo anteriormente elaborado, isto é, não inicia uma criação a partir do nada. Ao contrário, mesmo que se oponha ao instituído, tem nele um referencial de negação.

Para que o trabalho seja considerado científico, necessariamente deve ser apresentado o referencial teórico, pois é ele que vai oportunizar a ligação deste trabalho com os anteriores.

De acordo com Diez e Horn (2004, p. 46) "uma revisão bem elaborada mostra as visões das 'autoridades' sobre o assunto, as convergências e divergências dessas visões, como se fosse uma 'mesa redonda' - a simulação de um colóquio entre os teóricos aos quais se teve acesso." Com esta colocação os autores estão mostrando que no referencial teórico pesquisador deve apresentar as ideias dos autores em forma de diálogo.

É indispensável para o bom desenvolvimento de uma pesquisa que o pesquisador conheça o que existe de disponível na literatura a respeito do assunto. O conhecimento vai possibilitar ao pesquisador um olhar mais criterioso sobre o objeto a ser pesquisado, só se consegue

identificar certos problemas em um determinado ambiente se se conhece a situação.

Ex. Vários são os autores que tratam sobre currículo. Dentre eles Tyler (1974), Traldi (1987), Stenhouse (1987), Sacristan (1998).

Para Beauchamp *apud* Traldi (1987), currículo é a matéria e o conteúdo da matéria que é utilizado no ensino. Para Tyler (1974) o currículo constitui-se no conjunto de elementos que, em uma ou outra forma ou medida, podem ter influência sobre o aluno, no processo educativo. Assim, os planos, programas, atividades, material didático, edifício e mobiliário escolar, ambiente, relações professor-alunos, etc. constituem elementos significativos deste conjunto. Neste conceito fica evidente a ideia do ambiente em ação. Para Sacristan (1998) os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

Nestes conceitos fica evidente a diferença entre os mesmos. Cada um expressa determinada visão de mundo, que por sua vez definirá o currículo.

E assim continua se escrevendo sobre todos os pontos que são abordados para pesquisa, principalmente tendo como base os objetivos e se estabelecerá o diálogo entre os autores.

Sempre observar as normas no que se refere às citações, paráfrases, referências, etc..

Metodologia

A metodologia consiste na explicação pormenorizada, detalhada de todas as ações que serão desenvolvidas no decorrer da pesquisa. É a forma que o pesquisador tem para organizar a sua ação de forma que os objetivos previstos sejam alcançados.

De acordo com as normas para apresentação de trabalhos científicos “a metodologia é a parte do projeto que engloba e demonstra

todos os passos, os métodos, as técnicas, os materiais, a definição da amostra/universo e a análise dos dados que serão empregados na elaboração do projeto.” (UFPR, 2007, p. 34).

Na metodologia deve constar a abordagem de pesquisa que se vai realizar, por exemplo se é uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, em pesquisa educacional, sem desmerecer a quantitativa, sugere-se que se ultrapasse e realize a qualitativa; optando pela qualitativa se será um estudo de caso ou pesquisa etnográfica. Estes temas foram tratados em Metodologia da pesquisa em ciências da educação I, portanto sugere-se a retomada deste material e de outros para a uma melhor tomada de decisão. Quando o prazo é limitado para a realização da pesquisa, sugere-se o estudo de caso. Também devem constar o instrumento de coleta de dados que será utilizado: observação, questionários, entrevistas, análise documental, pesquisa bibliográfica. Também deve ficar definido quem são os sujeitos da pesquisa, isto é, as pessoas que serão entrevistadas, observadas ou para as quais os questionários serão aplicados, o número de pessoas, a caracterização das mesmas; se for análise documental ou pesquisa bibliográfica, quais são os documentos que serão analisados. O tempo destinado para o trabalho também deve ser mencionada e como os dados serão tratados.

De modo geral deve responder as perguntas: onde fazer? Com quê? Como? Com quanto? Quando?

Ex. Será uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Serão entrevistadas três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal urbana e central, três professores de uma escola particular também do centro da cidade e os pedagogos que atuam nestas escolas. A entrevista será semi-estruturada com registro em diário de campo.

Cronograma

Refere-se a distribuição do tempo que é dedicado a pesquisa. Em forma de texto ou tabela são relacionadas as ações, o período em que são realizadas e o tempo disponível para a realização de cada ação. De acordo com Deslandes (1994, p. 44), “[...] muitas tarefas podem, inclusive, ser realizadas simultaneamente.” E acrescenta que “a forma mais usual é a do gráfico, onde são cruzados o tempo, (mês 1, mês 2 etc.) e as tarefas da pesquisa (revisão bibliográfica, montagem de instrumentos de coleta, pré-teste dos instrumentos, aplicação dos instrumentos e fase de análise). No livro Metodologia da pesquisa em ciências da educação I, página 72 consta um exemplo de cronograma que pode ser consultado.

Recursos, custos ou orçamento

Normalmente este item aparece nos projetos que possuem financiamento para sua realização. De acordo com Deslandes (1994, p. 44) “[...] os gastos são agrupados em duas categorias: gastos com pessoal e gastos com material permanente, como máquinas, móveis e de consumo.” Quanto a este item a autora coloca que é bom lembrar que cada instituição que promove o financiamento de projetos, possui orientações de como deve ser elaborado este item, portanto deve-se consultar o órgão financiador no sentido de se conhecer quais os materiais que financia ou não.

Referências

Constituem-se do rol de autores e obras que foram citados no corpo do trabalho. Existem várias normas científicas para se redigir as referências. O Departamento de Pedagogia de Irati utiliza as normas da ABNT, conforme apresentadas pela Universidade Federal do Paraná. O volume que trata das referências é o número quatro.

No final deste livro estão as referências utilizadas na elaboração deste livro. Observe-as e verifique como são apresentadas.

Inicia-se pelo sobrenome do autor ou dos autores se for em número de até três, em caixa alta e para o nome somente as iniciais seguidas de ponto. Em seguida o título da obra e sub-título da se tiver. O título principal deve ser em negrito. Sub-título não é em negrito. Em seguida o número da edição indicada com o número seguido de ponto e da abreviatura ed.; o local da publicação, a editora e a data.

Ex. RÚDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis, Vozes, 1986.

Esta é uma orientação básica, mas existem muitas outras situações. Quando o livro é composto por vários artigos, um autor é o organizador. A entrada é pelo sobrenome do autor do texto, também em caixa alta, as iniciais do nome seguidas do ponto e em seguida o título do texto. Este não é em negrito. Em seguida a palavra In: e a indicação do sobrenome do organizador em caixa alta, seguida das iniciais do nome seguidas da ponto, título e sub-título da obra, sendo o título em negrito, seguido do numero da edição, local, editora e data.

Ex. MASINI, E. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

Quando se referencia um material retirado da internet, além destes dados é preciso indicar o site e a data de acesso; quando se apresenta um documento oficial como uma lei por exemplo, a entrada é pelo país, se for federal ou estado se estadual, quando se utiliza revistas é preciso indicaro o periódico, o número, volume,

Estes são apenas exemplos do que é mais se utiliza; existem muitas situações o que torna impossível a transcrição para esta obra, razão pela qual sugere-se que cada acadêmico tenha a seu dispor as normas científicas, para que no momento da organização das mesmas possa consultá-las.

Como foi colocado na apresentação, a disciplina é ofertada nas quatro séries do curso, em cada série são incorporados novos temas e aprofundado outros. Sugiro que retomem o livro do 1º ano e revejam alguns temas que são imprescindíveis para a construção do projeto de pesquisa como com referência a abordagem, se será etnográfica ou estudo de caso. Também, como já colocado, consta na página 72 exemplo de cronograma; na página 76 consta a estrutura de um projeto técnico científico, elaborado pela UFPR, e que consta do volume nº 1.



LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA

Capítulo 4

Análise de Dados na Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa requer necessariamente que seja feita a análise dos dados, pois como o nome está dizendo, é pesquisa qualitativa.

Para a viabilização de uma pesquisa o pesquisador desenvolve três etapas: a construção do projeto de pesquisa, que como colocado no capítulo anterior são definidos o problema, os objetivos, a fundamentação teórica onde o pesquisador demonstra o conhecimento que tem sobre o assunto e também o referencial que será utilizado na análise dos dados, a metodologia que será adotada, o cronograma, as referências. Na segunda etapa são coletados os dados.

No entanto, os dados por si só pouco dizem. Na pesquisa qualitativa que é a mais utilizada em educação, os dados necessitam ser interpretados, analisados. Este capítulo será destinado ao estudo da análise dos dados, requisito imprescindível neste tipo de pesquisa. Várias são as formas de se realizar a análise dos dados coletados. É destas formas que vamos tratar a seguir.

Como referência serão utilizados Rudio (1986), Gomes (1994), Triviños (1995) Frigotto (2000), dentre outros.

A análise dos dados coletados.

Ao concluir a coleta de dados, quer seja através de observações, entrevista, questionário ou análise de documentos ou pesquisa bibliográfica, o pesquisador tem a seu dispor muito material obtido através das respostas dos pesquisados, ou obtidos através dos documentos.

Mas na pesquisa qualitativa os dados por si só pouco ou nada dizem. Para se tornarem expressão de uma realidade precisam ser organizadas, sistematizados, tabulados, analisados, interpretados para em seguida serem socializados.

Para qualquer instrumento utilizado, o momento da análise dos dados tem o mesmo significado e passa pelo mesmo processo.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45)

[...] a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para essas autoras, o primeiro momento é a organização do material, divisão em partes, e identificando relações e posteriormente reavaliando as relações e buscando relações em nível mais elevado.

Triviños (1995) também explicita os passos para se realizar a análise dos dados. O pesquisador deve iniciar fazendo uma leitura das respostas dadas para cada uma das questões. Numa segunda leitura deve sublinhar as ideias que estão ligadas aos fundamentos teóricos, isto é, com as ideias apresentadas no referencial teórico. Concluída a segunda leitura e o processo de sublinhar as ideias principais, o pesquisador faz uma listagem de respostas, por categoria, quer seja a categoria de quem respondeu e das perguntas.

As idéias dos autores não são idênticas, se complementam, mas ambas acentuam que deve haver leitura e releitura do material para que seja bem compreendido.

Para Frigotto (2000, p. 88)

[...] a análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho vão se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

A análise de dados, assim como os demais momentos da pesquisa tem seus objetivos bem definidos. Para Minayo (1992) *apud* Gomes (1994) é possível apontar três finalidades para a análise dos dados: “[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.” (p. 69). É a análise que possibilita uma melhor compreensão dos dados coletados, confirmar as pressuposições formuladas principalmente no problema e, ampliar o conhecimento sobre o assunto e a realidade.

O pesquisador também necessita elementos que o auxiliarão na análise dos dados. Entre esses elementos estão as categorias. Para Frigotto (2000, p. 88)

[...] feito o levantamento do material da realidade que se está investigando, necessita-se definir um método de organização para a análise e exposição. Trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material. Que

categorias interessam? A discussão teórica que se põe desde o início reaparece aqui com novas determinações produzidas pelo movimento de investigação. É como se estivéssemos, o tempo todo, desafiando o movimento do pensamento, que é um movimento que se dá no seu terreno próprio, abstrato (Kosik, 1976) a dar conta do movimento do real no plano histórico.

Para Lüdke e André (1986) as categorias brotam do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. “[...] esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.” (p. 42).

Quanto as categorias não existem normas fixas para a elaboração das categorias, mas um quadro teórico consistente, assim como objetivos bem definidos, podem auxiliar na construção mais segura e relevante.” (p. 42).

As categorias se referem

[...] a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada a idéia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de aproximar tudo isso. (GOMES, 1994, p. 70, grifo do autor).

Para Rudio (1986, p. 99) “*classificar é dividir um todo em partes, dando ordem às partes e colocando cada uma no seu lugar.* [...] a classificação é uma forma de discriminar e selecionar as informações obtidas, a fim de reuni-las em grupos, de acordo com o interesse da pesquisa.” (Grifo do autor). Portanto, a classificação passa necessariamente pela divisão do todo em partes. O todo ou universo pode ser das mais diferentes naturezas, de acordo com este autor, pode ser de pessoas, coisas, acontecimentos, ideias. Para que haja “[...] classificação é necessário que um todo ou universo

seja dividido em suas partes, sob um determinado *critério ou fundamento*, que é a base da divisão a ser feita.” (p. 99, grifo do autor). Normalmente os critérios de classificação são estabelecidos de acordo com os objetivos propostos no projeto de pesquisa. Cada objetivo específico constitui-se em uma categoria, isto é, em uma parte. Como exemplo, o autor cita que numa sala de aula, os alunos formam um todo ou universo. Se o sexo for considerado um critério, a classe será dividida em duas partes: masculina e feminina. “Cada uma das partes será chamada ‘classe’ ou ‘categoria.’” (p. 99).

Gomes (1994, p. 70) destaca que “[...] esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.”

Também de acordo com Rudio (1986), devem ser observados determinadas normas no momento de se estabelecer as classificações.

a) *na mesma classificação não pode haver mais de um critério*. Não se pode, portanto dividir os alunos de uma sala de aula em: masculinos, femininos e adiantados; b) *as categoria em que o todo é dividido deve abranger cada um dos indivíduos, pertencentes ao universo, sem deixar nenhum de fora*. Não se pode, portanto, dar apenas as categorias *solteiro e casado* para dividir os professores de uma Faculdade, pois ficariam fora os viúvos, desquitados, etc.; c) *a classificação deve ser constituída por categorias que se excluam mutuamente, de forma que não seja possível colocar cada indivíduo em mais de uma categoria*. Não se pode dar, portanto, as seguintes categorias para dividir, por faixa etária, os alunos de uma sala de aula: 16-18 anos, 18-20 anos, 20-22 anos e 22-24 anos porque os alunos de 18, 20, 22 anos poderiam ser colocados em mais de uma categoria; d) *a classificação não deve ser demasiadamente minuciosa, pois se houver excessivas categorias, com muitas divisões e sub-divisões, ao invés de clareza, ter-se-á obscuridade e confusão*. (p. 99, grifos do autor).

Nesta citação são evidenciados cuidados que se deve ter na elaboração das categorias.

Quanto ao momento de se estabelecer as categorias, para Gomes (1994, p. 70) “[...] podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados.” Sugere que as categorias sejam estabelecidas antes do trabalho de campo e que após a coleta de dados, o pesquisador também deveria formulá-las e estabelecer comparações entre ambas, isto é, analisar o que esta semelhante ou diferente nas duas elaborações. Ao elaborar pela segunda vez, o pesquisador já trabalhou mais com estes elementos.

Rudio (1986, p. 100) aborda a necessidade da codificação e tabulação. Para este autor, “codificar é o processo pelo qual se coloca uma determinada informação (ou, melhor, o ‘dado’ que ela oferece) na categoria que lhe compete, atribuindo-se cada categoria a um item e dando-se, para cada item e para cada categoria um símbolo.” E complementa que podem ser palavras, símbolos ou números.

Já a tabulação serve para apresentar “[...] graficamente os dados obtidos das categorias, em colunas verticais e linhas horizontais, permitindo sintetizar os dados de observação, de maneira a serem compreendidos e interpretados rapidamente e ensejando-se apreender-se com um só olhar as particularidades e relações dos mesmos.” (RUDIO, 1986, p. 101).

Os dados devem ser *codificados e tabulados*, começando-se pelo processo de classificação.

Exemplo de tabulação de dados.

Título da pesquisa: Concepções dos professores de uma escola municipal urbana sobre currículo e sua prática.

Sujeitos da pesquisa- cinco professores

Número de questões- cinco

Questões/ Sujeitos	A	B	C	D	E
1-O que é currículo?	Lista de matérias	Matérias e conteúdos	Tudo o que é feito na escola	É o plano e a prática	É plano e prática
2-Como é elaborado na escola que atua	Pela pedagogia e depois apresenta	Acho que vem da Secretaria	Pelo diretor, professores, pedagoga	Pelo diretor, professores, pedagogo.	Pelo diretor, professores, pedagogo, pais.
3-Ao elaborar o plano de ensino você se apoia no currículo?	Não	Não	Sim	Sim	Sim
4-Em que momento o currículo é avaliado?	No final do ano	O currículo não é avaliado.	A cada bimestre	No final do bimestre	No final do semestre.
5-Que elementos são considerados na avaliação do currículo?	As provas	As avaliações	Os objetivos do currículo e as atividades que são desenvolvidas na escola.	Se a prática está coerente com o planejado.	Se a prática está coerente com o que foi planejado por todos

Obs. Quadro elaborado pela autora.

E Triviños (1995, p. 172) mostra que uma listagem final possibilitará realizar um trabalho considerado por ele “[...] delicado: *o da classificação das respostas por pergunta.*” E explica que numa primeira análise das respostas “[...] classificadas permitirá detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes que se acham nas afirmações dos respondentes.” (172). Essa situação ocorre devido as respostas emitidas pelos entrevistados e que são as mais diversas.

E o autor complementa que o material classificado, tendo como base as ideias da teoria, principalmente as encontradas no estudo das respostas dos sujeitos, permitirá “[...] elaborar um esquema de *interpretação e de perspectivas* dos fenômenos estudados.” (p.172).

Triviños (1995) fala de três elementos fundamentais nos quais a análise interpretativa deve se apoiar.

“Esta análise interpretativa apoiar-se-á em três aspectos fundamentais: a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chave das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador.” (TRIVIÑOS, 1995, p. 173).

Com essa colocação entendemos que na análise dos dados serão contemplados três elementos: os dados, isto é, as ideias, depoimentos obtidas dos pesquisados através dos instrumentos de coleta, as ideias, os conceitos apresentados na fundamentação teórica, e a experiência do pesquisador, isto é, os conhecimentos e a visão de mundo que o pesquisador possui e o que captou dos pesquisados. Na análise o pesquisador explica os dados empíricos, isto é, os coletados junto aos pesquisados a partir do referencial teórico e relaciona com a sua experiência pessoal.

O relatório de pesquisa que o pesquisador vai apresentar, que pode ser a monografia ou artigo, “[...] é um corpo integrado desses três aspectos básicos, de maneira que as denominadas ‘conclusões’ e ‘recomendações’ tradicionalmente apresentadas ao final da exposição surgem em qualquer momento da mesma.” (TRIVIÑOS, 1995, p. 173).

No exemplo de tabulação dos dados apresentada é possível perceber que cinco foram os sujeitos da pesquisa e cinco foram as questões respondidas. Os dados estão aí, no entanto como colocado anteriormente, por si só pouco dizem. Precisam ser analisados. E para tal o pesquisador necessita se apoiar na teoria. No referencial devem constar as principais concepções de currículo como a tradicional, que entende o currículo como matéria ou lista de matérias ou como matéria e lista dos conteúdos de cada matéria; como vivência da experiência; como um plano e a vivência deste plano, e assim deverá ser colocado sobre cada questão.

Na análise será colocado que dos cinco que responderam o questionário, dois entendem o currículo como lista de matérias, um como uma proposta de vivência da experiência e dois entendem que currículo é

plano, é documento e a prática deste plano. As visões tão diferentes podem estar vinculadas a formação inicial que cada um destes profissionais recebeu como também com o envolvimento de cada profissional pela busca por atualização. Isso evidencia que na escola existem professores que detém concepções consideradas ultrapassadas e que precisam ser revistas.

Como a pesquisa objetiva conhecer a realidade para transformá-la sugere-se que sejam realizados cursos de formação continuada vislumbrando que estes professores passem a conceber o currículo como plano e prática e que não seja desvinculado das reais condições da escola e dos alunos.

E assim se fará uma análise para cada um dos itens, finalizando com o que Triviños chama de conclusões ou recomendações ou outros autores sugerem considerações finais ou palavras finais.

De acordo com Triviños (1995, p.170)

[...] os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade, a objetivação [...] por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, [...] devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

Ao referir-se essencialmente a fenomenologia, sugere que o pesquisador deve recorrer a “[...] critérios de intersubjetividade e dose de convencionalismo para defender as suas verdades.” (p. 171).

Para Frigotto (2000, p. 89),

[...] finalmente busca-se a síntese da investigação. A síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa das ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada. Aqui não só aparece o avanço em cima do conhecimento anterior, mas também questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos, etc. Na síntese,

de outra parte, discutem-se as implicações para as ações concretas. Repõe-se aqui o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais conseqüente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação. Por essa razão a pesquisa mantida como 'segredo do pesquisador', ou dos pesquisadores, é uma dupla sonegação: não questiona nem permite ser questionada e acaba não tendo, por isso, nenhum sentido histórico e político.

Dificuldades que podem surgir no decorrer da pesquisa ou análise dos dados

Quando conclui a coleta de dados normalmente o pesquisador, principalmente o iniciante tem a sensação de que seu trabalho está quase concluído e que somente falta a análise dos dados. Mas às vezes isso não acontece. Nem sempre quando se conclui a coleta de dados se está no final da pesquisa. Às vezes, os

[...] dados não são suficientes para estabelecermos conclusões e, em decorrência disso, devemos retornar à fase de coleta dos dados para suplementamos as informações que nos faltam. Outras vezes, podemos dispor dos dados, mas o problema da pesquisa, os objetivos e as hipóteses e/ou questões não estão claramente definidas. (GOMES, 1994, p. 67).

Este é um alerta aos pesquisadores para que definam com clareza os objetivos pois são eles que norteiam a pesquisa. Pode-se dizer que todo o desenrolar da pesquisa está em torno dos objetivos. O referencial teórico é elaborado em coerência com o tema e objetivos propostos pois é com base no referencial teórico que será feita a análise dos dados; na metodologia além do tipo de pesquisa, quantitativa ou qualitativa, o instrumento de coleta de dados, será definido em função dos objetivos e no decorrer da coleta de dados sugere-se que se observe se o trabalho está sendo desenvolvido de acordo com o previsto no projeto

de pesquisa. Com isso não se quer dizer que os dados não possam ser analisados à medida que estão sendo coletados.

Sobre este assunto Minayo *apud* Gomes (1994, p. 68) aponta “*três obstáculos para uma análise eficiente.*” (p. 68, grifo do autor). Um dos obstáculos é a de “[...] pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos.” (p. 68). E complementa que “[...] maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão.” (p.68) Esta ilusão de obviedade pode levar a “[...] uma simplificação dos dados, nos conduzindo a conclusões superficiais ou equivocadas.” (p. 69).

Outro obstáculo diz respeito ao grande envolvimento do pesquisador com “[...] os métodos e as técnicas a ponto de esquecer *os significados* presentes em seus dados.” (p. 69, grifo do autor). Nestas circunstâncias o pesquisador tende a secundarizar os dados coletados pois centra sua atenção na metodologia.

Outra obstáculo diz respeito “[...] à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um *distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática de pesquisa.*” (p. 69, grifo do autor). Para que essa situação não ocorra, o tema, objetivos e referencial teórico devem estar coerentes. Essa coerência é obtida através do conhecimento e experiência do pesquisador.

Esses e outros obstáculos necessitam ser superados. De acordo com Minayo (1992) *apud* Gomes (2004, p. 69) “[...] podem ser ultrapassados através de entre outros aspectos, uma maior fundamentação e uma maior experiência por parte do pesquisador.” (Grifo do autor).

De acordo com a orientação apresentada para a superação dos obstáculos, um projeto com a fundamentação teórica consistente, objetivos bem definidos, é um dos requisitos, razão pela qual se atribui significativa importância à construção do projeto de pesquisa. Além disso, a trajetória em pesquisa, também é importante, por isso quanto mais se

pesquisa maior será a compreensão destes elementos e o estabelecimento de relações entre eles.



Considerações Finais

A formação do pesquisador é um dos principais objetivos da universidade juntamente com a extensão universitária e a formação profissional. Portanto, a formação do pesquisador é um dos eixos do curso de Pedagogia ao lado da docência e da gestão educacional. Considerando a sua importância, os estudos são desenvolvidos no decorrer dos quatro anos do curso.

No segundo ano as reflexões centraram nos enfoques filosóficos: positivismo, fenomenologia e dialética. Cada enfoque representa uma forma de ver o mundo. O positivismo analisando os fatos a partir dos princípios que regem a natureza; a fenomenologia descrevendo os fatos em sua profundidade; a dialética privilegiando a matéria, o ser humano contextualizado. Utilizando-se de qualquer um destes enfoques, o pesquisador pode analisar os dados apreendidos da realidade com coerência diante do que acredita ser verdadeiro e científico. Como já colocado, cabe ao pesquisador definir o enfoque que irá adotar, lembrando que o tema objeto da pesquisa contribui para a decisão, assim como o conhecimento que o pesquisador possui sobre os enfoques.

Também não é necessário atribuir a si um rótulo, com denominação, pois a forma como o pesquisador analisa os dados, a

linguagem que utiliza são reveladores do enfoque adotado. O importante é que as análises sejam desenvolvidas respeitando os critérios de cada enfoque como coerência e como diz Triviños (1995), disciplina intelectual. Os conhecimentos decorrentes das reflexões aqui apresentadas objetivaram contribuir para uma melhor compreensão sobre os enfoques da pesquisa e uma tomada de decisão.

Para facilitar a compreensão, buscou-se também apresentar contrapontos entre os enfoques, objetivando estabelecer os pontos divergentes entre os mesmos.

Outras questões centrais da pesquisa também foram aí abordadas como os instrumentos de coleta de dados, a construção do projeto de pesquisa, e como se realiza a análise dos dados.

Por outro lado, paralelo aos requisitos aí apresentados, o pesquisador necessita considerar que tanto o projeto de pesquisa como a monografia, artigo, dissertação ou tese que se constituem no documento através dos quais os dados depois de coletados, sistematizados e interpretados serão socializados devem ser apresentados respeitando as normas técnicas de apresentação de trabalhos. No Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus de Irati, as normas adotadas são as da ABNT, assim como elaboradas e divulgadas pela UFPR na coletânea "*Normas para apresentação de documentos científicos*" em 9 volumes. Portanto no momento de alguma dúvida ou dificuldade sejam consultados.

Espera-se que a partir do apresentado e discutido ao longo destas duas séries de trabalho, estejam aptos a elaborar projeto de pesquisa, coletar os dados, analisá-los. No terceiro ano será dada continuidade aos estudos e até o final do curso deverão dominar os requisitos necessários para construir a monografia ou artigo científico, tanto para atender as exigências do curso, mas principalmente, com vistas a se tornar um pesquisador em seus espaços de atuação profissional com destaque para a sala de aula, no sentido de se conhecer melhor este espaço que apresentando-se simples é amplamente complexo e propor soluções para os problemas detectados.



Não existem receitas mágicas para a realização das pesquisas, existem orientações como as apresentadas e outras que ainda virão, mas a melhor maneira de aprender a fazer pesquisa é fazendo.



REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BOTOMORE, T. (editor) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9394/96.

COSTA, C. Sociologia. Introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CUPANI, A. *A crítica do positivismo e o futuro da filosofia*. Florianópolis: UFSC, 1985.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1985.

DIEZ, C. L. F. e HORN, G. B. *Orientações para elaboração de projetos e monografias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1994.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. 2ª ed., Campinas: Papirus, 1996.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. (org.) 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I (org.). In: *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1994.

KONDER, L. *O que é dialética*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MELO, F. D. A., COSTA, R. R., ANDRADE, J. A. *Pesquisa em educação: enfoques epistemológicos*. V Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade. 2011.

MICHALISZYN, M. S. e TOMASINI, R. *Pesquisa*. Orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.???

MINAYO, M. C. et al. *Pesquisa social; teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RIBEIRO, Jr J. *O que é positivismo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986

RUMMEL, F. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. 4. ed. Porto Alegre; Globo, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. Curitiba. Ed. UFPR, 2007.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. . T.; *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.