

**TEORIA E METODOLOGIA DA
PESQUISA EDUCACIONAL:
PONTO DE PARTIDA PARA O TRABALHO
DE CONCLUSÃO DE CURSO**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR 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
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETORA: Regina Chicoski
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ana Flávia Hansel
VICE-CHEFE: Rejane Klein

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, 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: Angela Maria Corso;
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



MARTA MARIA SIMIONATO
SOLANGE TOLDO SOARES

**TEORIA E METODOLOGIA DA
PESQUISA EDUCACIONAL:
PONTO DE PARTIDA PARA O TRABALHO
DE CONCLUSÃO DE CURSO**

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

GRÁFICA UNICENTRO
453 exemplares

Copyright: © 2014

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

Apresentação	07
Capítulo 1	
Introdução à pesquisa: para que e o que pesquisar em educação?	09
Capítulo 2	
Principais abordagens de Pesquisa em Educação	51
Capítulo 3	
A execução da Pesquisa	77
Capítulo 4	
Características, estrutura e normas acadêmicas do Artigo Científico	93
Considerações Finais	111
Referências	123



Apresentação

Diante das teorias que recorremos no dia a dia para desenvolver nossas pesquisas em Educação, algumas vezes, vivemos certos dilemas. Esses dilemas pelos quais passamos nada mais são do que a busca para nos construirmos como educadores-pesquisadores. Essa busca incessante, muitas vezes nos leva à encruzilhada, não sabendo o rumo a seguir. Na dúvida, optamos pelo caminho mais curto, mas, nem sempre o mais interessante. Diante do impasse, resta-nos distanciar por alguns instantes, esse afastamento certamente provocará, em nós, um estranhamento; é a descoberta de que, além de nosso olhar, há fissura que precisamos desvendar. Contudo, um grande medo nos assombra, medo de revelar o que está ocultado nas entranhas da vida dos sujeitos da escola - educadores, educandos, enfim, de todos aqueles que cruzam o caminho de investigação. Para isso, nós educadores, temos que nos envolver com as pesquisas, pois não basta ensinar, é preciso investigar. A completude do Ser professor se dará pela trajetória de um caminho de mão dupla, ensinar e pesquisar.

Asseguramos, portanto, que o propósito deste material pedagógico está no respaldo teórico, não somente de pesquisadores,

mas, sobretudo, de educadores que viabilizam, além do ensino pragmático, empírico e científico, reflexões e emergência de paradigmas à medida das necessidades educacionais do mundo contemporâneo.

Diante da certeza de que os fundamentos, para a formação do educador, estão ancorados também nas pesquisas, apresentamos a vocês material teórico-prático, para auxiliá-los no desenvolvimento das pesquisas em educação, nesta etapa de final de curso.

Diante do exposto, apresentamos, no primeiro capítulo, discussão sobre a importância da escolha da temática de pesquisa, com destaque para o enfoque qualitativo das abordagens em educação; os passos teórico-metodológicos para construir o projeto e os cuidados éticos para ingressar no ambiente de pesquisa. Trazemos, ainda, um apanhado sobre a viabilidade das pesquisas qualitativas e algumas modalidades mais frequentes para estudar os problemas educacionais da atualidade.

No segundo capítulo, apresentamos as principais abordagens de pesquisa em educação, a importância destas abordagens para se chegar a resultados efetivamente esperados.

O terceiro capítulo trata fundamentalmente, sobre a execução da pesquisa, incluindo a elaboração de instrumentos de coleta de dados, os procedimentos que antecedem e sucedem a coleta, bem como o tratamento dos mesmos.

No quarto capítulo, abordamos as características, estrutura e normas acadêmicas do artigo científico.

Por último, as considerações finais e as referências.

Acreditamos que nossos esforços tenham sido no sentido de contribuir com o desenvolvimento das pesquisas de Conclusão de Curso – TCC, de maneira a acessarem, neste material, a dinâmica que deve conhecer e seguir um pesquisador para dar conta de um problema de pesquisa, por meio dos critérios da cientificidade e do rigor que esta exige.

Resta-nos, desejar êxito nos estudos e uma excelente pesquisa!



Capítulo 1

Introdução à pesquisa: para que e o que pesquisar em educação?

[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Pesquisar é tarefa que se faz desde muito cedo em nossas vidas. Por isso, Demo (2004) diz que qualquer pessoa pode fazer pesquisa, ao se referir às experiências cotidianas que realizamos. Porém, ele nos alerta dizendo que a pesquisa científica é outra modalidade e esta demanda conhecimento e domínio de métodos específicos para realizá-la. Diante da afirmação de Demo, autoridade renomada, quando se trata de como podemos realizar pesquisas, especialmente em Educação, é bom que se diga; toda a pesquisa para ter validade e utilidade, precisa estar ligada a um problema real que nos afeta, enquanto educadores, e que precisamos conhecê-lo e desvelá-lo para apresentarmos mudanças significativas à educação

Aprendendo o caminho da pesquisa

Para iniciar uma pesquisa, algumas questões importantes precisam ser observadas. Lüdke (2004) afirma que cada pesquisador ou cada grupo de pesquisadores precisam estar atentos a cada passo dado em seu trabalho de pesquisa, para não acontecer de a pesquisa apresentar soluções populistas e até demagógicas. Para isso, o trabalho de coleta de dados de uma pesquisa terá como fonte de dados as observações, entrevistas, os questionários, as análises de documentos.

As observações podem acontecer em salas de aula, nos pátios das escolas e nas reuniões, principalmente nas reuniões de conselhos de classe, registrando-se o que se observou. O pesquisador lançará mão desses pedaços de cotidiano, para a elaboração do relatório da pesquisa, base para construir o conhecimento. As observações também poderão ser das análises de documentos, como por exemplo, as fichas de alunos, boletins, diários de classe, entre outros. As entrevistas podem ser de forma individual com as professoras, gestoras e supervisoras e, também, com alunos, pais e outras pessoas que poderão contribuir com informações relevantes sobre a pesquisa. Pode-se também realizar entrevistas coletivas, obtendo informações primárias e/ou secundárias para complementar o estudo. Geralmente o pesquisador lança mão desse tipo de pesquisa, quando percebe que há distorções ou que alguns dados coletados não foram suficientemente esclarecidos. O encontro dos informantes, nas entrevistas coletivas entre professores de diferentes escolas, a troca de experiências tratando questões pertinentes em seu cotidiano escolar, peculiares ao grupo dentro de uma pesquisa.

Porém, ressaltamos um recurso muito importante: o apoio da teoria, isso através da leitura crítica de livros, artigos e teses. A teoria serve de apoio nas constatações feitas nas escolas, durante a pesquisa de campo (coleta de dados), depois são classificadas em categorias analíticas e interpretadas na perspectiva da construção do conhecimento. Destacam-se, também, alguns imprevistos que acontecem durante a realização de uma pesquisa, os quais fazem parte da realidade na qual se está estudando, fazendo com que esses acontecimentos levem o pesquisador a mudar e criar algumas novas estratégias para não prejudicar a validade da pesquisa. Quando isso acontece, o pesquisador deve considerar esse tipo de acontecimento não programado, não algo negativo, mas uma oportunidade de perceber outros indícios favoráveis ao enriquecimento da pesquisa.

Após o término da fase de coleta de dados, para a construção de um conhecimento mais aprimorado a respeito da realidade investigada, o próximo passo será a organização dessas informações de forma a recompor o objeto e apresentá-las aos seus sujeitos potenciais envolvidos na pesquisa. Essa é a etapa que Lüdke (2004) destaca como o nível de saturação; o momento de converter o esforço da pesquisa em uma forma de comunicação. Segundo a autora, essa fase é uma das mais difíceis da pesquisa, principalmente da pesquisa qualitativa, e aponta que, para se fazer conhecer, depende inteiramente do relato do pesquisador. Se esse relato não for bem feito, fica comprometido todo o conhecimento e a própria pesquisa, por mais cuidadoso que tenha sido seu desenvolvimento.

As informações, os dados adquiridos por meio das observações, entrevistas, questionários e análises de documentos precisam ser balizados entre as questões levantadas e os objetivos iniciais da pesquisa previstos no projeto, tomando como base a teoria que fundamenta a pesquisa. Outro aspecto destacado por Lüdke (2004) diz respeito à composição do quadro final da pesquisa, que é o cuidado de se estabelecer o equilíbrio entre os

elementos que entraram nesse quadro final. É importante que se mantenha uma porção dos dados brutos, ou seja, transcrições de falas ou de trechos de observações diretas, com o mínimo de interferência do pesquisador, para mostrar ao leitor um panorama vivo da realidade estudada. Também é importante destacar dados mais elaborados, com interpretação e análise do pesquisador, juntamente com o apoio da teoria empregada da pesquisa.

Lüdke (2004) aponta que o pesquisador proporá um quadro tentativo de explicação do problema em foco, essa explicação do problema será o produto de debate entre as informações mais importantes obtidas. Informações que a teoria oferece, porém, isso precisa estar bem visível aos olhos do leitor, ele precisa entender a pesquisa para dar crédito às interpretações do pesquisador, mesmo que o leitor discorde delas.

Abordagens qualitativas de pesquisa e seu potencial em educação

Para isso, assim como muitos pesquisadores que nos antecederam, acreditamos no processo de pesquisa que traga resultados para afetar significativamente a realidade investigada. Segundo Lüdke e André (1986), as abordagens qualitativas de pesquisas em educação são mais apropriadas, pois se preocupam não só com o desvelamento do problema, como também com possibilidades de soluções para este. Além disso, refletem a posição do pesquisador diante do objeto investigado, demandando competência teórica para avaliar a situação, investigá-la e interpretá-la, apresentando dados concretos e interpretando-os descritiva e subjetivamente, sempre à luz do referencial teórico. Isso não significa que não se pode trazer para as análises e interpretações dados quantitativos. Muitas vezes, esses dados mensuráveis são necessários, mas, por si só, não bastam para explicar o problema.

É isso que difere uma abordagem qualitativa de uma abordagem quantitativa, a qualidade dos dados e a análise e interpretação que o pesquisador faz destes, após selecioná-los.

Estudos recentes têm mostrado que, em Educação, não se justifica mais desenvolver pesquisas quantitativas com a finalidade de mensurar e quantificar apenas, mas exige-se do pesquisador uma função maior e mais específica, que é dar tratamento qualitativo aos dados garimpados ao longo do estudo investigativo. Essa abordagem qualitativa não se reduz ao simples fato de colecionar dados sejam eles descritivos ou não. É preciso inseri-los e adequá-los às perguntas iniciais de pesquisa e aos objetivos propostos, inicialmente, no projeto de pesquisa.

Diante disso, para fazermos uma pesquisa efetivamente de qualidade e que aponte respostas para solucionar problemas encontrados no universo pesquisado, um projeto bem elaborado é fundamental, mesmo que, em abordagens qualitativas, este seja flexível e possa sofrer alterações ao longo do processo.

Deste ponto de vista, voltamos à questão inicial; para que possamos fazer pesquisa, precisamos detectar um problema/s presentes nos contextos educativos, sejam eles, na escola ou fora dela, na macroestrutura e/ou microestrutura da educação, sempre com o olhar voltado para as relações socioeducativas que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos, professores, alunos, comunidade docente e de pais. O cenário para se fazer pesquisa em educação é vasto e, muitas vezes, o problema a ser investigado está diante de nossos olhos, ou estamos imersos nele e não o percebemos. Por essa razão, cabe ao educador, durante todo o processo de sua formação continuada e permanente, em alguns momentos, distanciar-se do seu próprio objeto de estudo e ensino, colocando-se noutra lugar, que requisite dele um olhar crítico e reflexivo sobre sua formação e, também, sobre a sua ação pedagógica.

Para fazer pesquisa, inicialmente é preciso que tenhamos o que investigar, e, sobretudo, interesse no objeto a ser investigado. Depois, o pesquisador deverá envolver-se no assunto para conhecer melhor o objeto, interagindo com a realidade imediata, uma vez que o problema sempre emerge da realidade, da vivência e das experiências dos sujeitos envolvidos naquele contexto. Após esse primeiro contato, o pesquisador precisa encontrar o problema e conhecer métodos de pesquisa pertinentes para realizar a investigação, no caso das pesquisas em educação, sempre tomando as abordagens qualitativas como referencial para o estudo.

A elaboração do projeto

Após o mapeamento da realidade a ser investigada, o próximo passo diz respeito à elaboração do projeto. Esse será o primeiro instrumento para que a ideia do pesquisador não extrapole no sentido de se perder o foco inicial da pesquisa. É importante lembrar que para fazer uma pesquisa de qualidade é preciso ter um bom projeto, com objetivos, metodologia, fundamentos teóricos e metas bem delineados. O projeto é o mapeamento da realidade é o que dará a direção para que o pesquisador não se perca no tema da pesquisa, não perdendo de vista o problema e os objetivos a serem alcançados. Salienta-se, também, que um projeto não surge do imediatismo e da superficialidade. Para que se faça um projeto consistente, o pesquisador precisa mergulhar na literatura que envolve a temática. Ou seja, terá que buscar todo o arsenal teórico, já construído pelos teóricos que o sucederam, para aprofundar o seu conhecimento e poder analisar o objeto com propriedade. Esse conhecimento, além de ampliar a visão do tema da pesquisa, possibilitará investigar e enxergar o problema na sua profundidade.

Quanto mais conhecimento teórico sobre o tema, maior visão se terá e, conseqüentemente, questões não visíveis, num primeiro momento, serão descortinadas pela competência do pesquisador de observar o que não está, a princípio, aparente. Enfim, muitas vezes, pode-se estar buscando resposta para um problema aparente, porém, após algum tempo de estudo da realidade concomitante à teoria, vê-se que há outros elementos mais fortes e significativos para serem desvelados.

Embora se faça um projeto inicial, este poderá sofrer alterações para adequar-se a questões mais urgentes que se pode visualizar, assim que o pesquisador tiver mais envolvido na pesquisa. Isso poderá acontecer nos primeiros meses de contato com o contexto. Por essa razão, muitos teóricos das pesquisas em educação advertem que uma das principais vantagens das abordagens qualitativas de pesquisa é a sua flexibilidade, onde o pesquisador pode reconstruir o seu projeto de pesquisa e redesenhar o objeto, à medida que o estudo for se desenvolvendo. De outro modo, a participação dos sujeitos envolvidos também pode direcionar para questões que os levem a refazer, muitas vezes, os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa exploratória propicia ambiente adequado para o delineamento do que se quer investigar.

Pesquisa exploratória: a escolha do tema e a revisão de literatura

Para a realização da pesquisa exploratória, primeiro é preciso escolher o tema mais geral dentro de uma área e subárea específica. E como fazer esta escolha? Pense em algo que para você é importante conhecer, seja por identificação pessoal ou necessidade apresentada por suas atividades acadêmicas e/ou profissionais. Para pesquisas

que têm como objetivo Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), é importante verificar a possibilidade de orientação do tema, em seu curso, e as subáreas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq (2013). A educação encontra-se na grande área das ciências humanas e tem subáreas específicas, conforme se pode verificar no quadro 1.

QUADRO 1 – Áreas e subáreas em ciências humanas/educação.

CIÊNCIAS HUMANAS	
EDUCAÇÃO	
Fundamentos da Educação	Currículo
Filosofia da Educação	Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular
História da Educação	Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação
Sociologia da Educação	Orientação e Aconselhamento
Antropologia Educacional	Orientação Educacional/ Orientação Vocacional
Economia da Educação	
Psicologia Educacional	Tópicos Específicos de Educação
Administração Educacional	
Administração de Sistemas Educacionais	
Administração de Unidades Educativas	Educação de Adultos
Planejamento e Avaliação Educacional	Educação Permanente
Política Educacional	Educação Rural
Planejamento Educacional	Educação em Periferias Urbanas
Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais	Educação Especial
Ensino-Aprendizagem	Educação Pré-escolar
Teorias da Instrução	Ensino Profissionalizante
Métodos e Técnicas de Ensino	
Tecnologia Educacional	
Avaliação da Aprendizagem	

Fonte: Elaboração das autoras com base em CNPq (2013).

A partir da escolha de área e subárea, sugerimos a definição de alguns descritores (palavras-chave) para sua pesquisa exploratória que “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2010, p. 27). Os descritores, conforme exemplo, no quadro 2, auxiliam na delimitação do tema da pesquisa e, também, na seleção dos primeiros materiais para o início da pesquisa bibliográfica.

QUADRO 2 - Exemplo de descritores

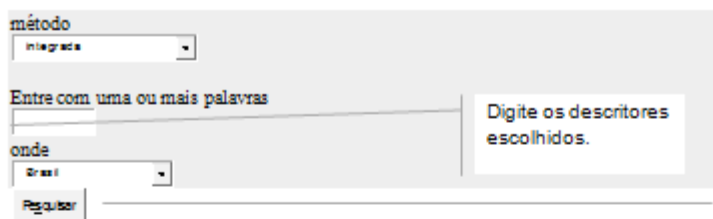
Grande área: Ciências Humanas
Área: Educação
Subárea: Planejamento e avaliação educacional
Descritores: Política Educacional. Ensino Médio. Diretrizes Curriculares.

Fonte: Elaboração das autoras.

Com os descritores em mãos, recomendamos que o pesquisador realize a pesquisa exploratória nos principais bancos de dados da área em questão, primando pela confiabilidade dos materiais. No caso da educação, indicamos o Portal Eletrônico da Scientific Electronic Library Online - SCIELO (SCIELO, 2013) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (ANPEd, 2013). Na figura 1, destacamos formas de busca nos referendados portais, que constituem-se em bancos de dados, que retém artigos científicos de alta qualidade; este tipo de material auxilia o pesquisador, no início de sua pesquisa, pois terá contato com materiais atuais e de boa qualidade.

FIGURA 1 – Portais para pesquisa exploratória

a) SciELO - <http://www.scielo.org>



método
integrada

Entre com uma ou mais palavras


onde
Brasil

Pesquisar

Digite os descritores escolhidos.

Ao clicar em pesquisar aparecerão vários títulos, você pode baixar os arquivos em seu computador e selecionar aqueles pertinentes à sua leitura.

b) ANPEd - <http://www.anped.org.br>



Clique em Reuniões Anuais. Em cada reunião existem os trabalhos apresentados que estão divididos em Grupos de Trabalho (GTs), estes facilitam encontrar literatura recomendada.

Fonte: Elaboração das autoras com base em SCIELO (2013) e ANPEd (2013).

Teses e/ou dissertações também são indicadas para esse momento inicial de leitura, estas podem ser encontradas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (CAPES, 2013), ou na Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações – BDTD – (BDTD, 2013), ou mesmo nos portais eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação.

Realizada a seleção dos materiais, chega o momento da leitura e esta é decisiva para a ampliação dos conhecimentos e obtenção de informações básicas para conhecer a área e subárea escolhida. Concordamos com Marconi e Lakatos (2010) quando afirmam que para uma leitura proveitosa é necessário atenção, intenção, reflexão, espírito crítico, análise e síntese.

Se os dados obtidos na leitura forem transcritos em fichamentos, haverá maiores possibilidades de aproveitamento e organização da pesquisa bibliográfica. As fichas permitem identificar as obras, conhecer o conteúdo, fazer citações, analisar o material e realizar críticas (MARCONI; LAKATOS, 2010). Pensamos que a estrutura de uma ficha depende dos objetivos de cada pesquisador e também das exigências das instituições de ensino e pesquisa.

FIGURA 2 – Exemplo de fichamento

SCIELO

2º descritor – Formação do pedagogo

LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & sociedade*, ano XX, n° 68, dez/1999.

O objetivo do texto é apresentar uma das posições discutidas no GT para elaboração das diretrizes, que não foram incluídas no Documento Norteador para a elaboração das DCNs para os cursos de Formação de Professores (1999). A posição defendida é a separação entre a formação do pedagogo (bacharelado) e do professor (licenciatura) no **Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD)**, considerando a pedagogia como ciência da educação. Discordam das posições defendidas pela ANFOPE e da proposta de diretrizes da Comissão de Especialistas. Entendem que a tese de identificação do curso com a formação de professores, foi gestada em virtude da história da educação no Brasil, ligada à visão militante do profissional da educação, engajada na resistência à ditadura militar. Para além das razões históricas a identificação do pedagogo com o docente acontece num equívoco lógico-conceitual, pedagógico e docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos.

Nota: O artigo traz importantes dados para a compreensão da posição do segundo grupo de interlocutores com o CNE. Inclusive este artigo traz dados que conforme os autores foram discutidos no GT de elaboração da proposta de DCNs porém não incorporadas no documento.

Este texto pode fazer parte dos que serão analisados.

Fonte: Elaboração das autoras.

Ao realizar a organização do material bibliográfico em fichas, resumimos as ideias de outros autores, destacamos o que mais nos chama a atenção. É uma prática que podemos considerar confortável, pois repetimos com outras palavras os pensamentos alheios. Esta prática levará à construção de um bom texto de revisão da literatura.

A revisão de literatura, segundo Alves (1992), serve para dois aspectos:

- Contextualização do problema dentro da área de estudos – aquela revisão que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, o texto inicial que utilizamos em um projeto de pesquisa, por exemplo.
- Composição do quadro teórico – seleção dos autores que irão efetivamente integrar o relatório de pesquisa.

Sobre a composição do quadro teórico trataremos adiante, agora queremos discutir algumas dicas para elaboração da revisão de literatura que serve para o próprio consumo do pesquisador, e integra, geralmente, seu Projeto de Pesquisa.

Consideramos de grande valia que o autor/pesquisador estabeleça um fio condutor, uma linha mestra que o guiará na sua escrita. Para isso, selecionará o que irá utilizar de outros autores com a cautela de lembrar-se que a autoria do texto é sua. Alves (1992) nos mostra que o ato de copiar e colar citações e paráfrases de nossos fichamentos não forma um bom texto, parece demonstrar erudição, porém, pode tornar o texto carregado e até mesmo sem sentido. Não queremos dizer que podemos escrever o que bem entendemos em um texto científico, o posicionamento depende da rigorosidade científica que deve ser mantida. Destacamos que o autor do texto precisa fazer os devidos ganchos com a literatura escolhida, utilizando uma linguagem que respeite as normas de língua portuguesa, as normas acadêmicas de citações e referências, sobre as quais discutiremos no último capítulo deste livro.

O problema e os objetivos da pesquisa

No momento de elaboração da revisão de literatura, é possível delimitar um tema e elaborar um bom problema de pesquisa, pois, sem leitura sistemática do que já foi produzido na área a respeito do tema escolhido, corremos o risco de reinventar a roda muitas vezes ao ano.

Mas o que é um problema de pesquisa? Segundo Leal (2002), para elaborar um bom problema de pesquisa, precisamos considerar que: não cabe à ciência dizer o que deve ou não deve ser feito; é preciso buscar dados para investigação do problema e não mera especulação ou opinião; o problema está sujeito a ajustes, porém, quanto mais bem elaborado, no início da pesquisa, maiores possibilidades de bom desempenho. Gil (2010) indica alguns caminhos para a formulação de um problema de pesquisa: elaboração no formato de pergunta; delimitado a uma dimensão viável; claro e preciso; delimitado à realidade de trabalho do pesquisador e à dimensão ética. Concebemos que é a partir do problema que definiremos os objetivos e a metodologia da pesquisa. É preciso questionar se o problema elaborado requer mesmo uma pesquisa e se a possível resposta deste problema poderá ser alcançada a partir de procedimentos científicos.

Para Leal (2002), a formulação do problema é o maior obstáculo para o pesquisador, principalmente àquele iniciante. O problema irá direcionar e motivar a pesquisa, não existe pesquisa sem problema. Além disso, um problema não pode ser resolvido por meio de opiniões pessoais, é necessário trabalho árduo de pesquisa para a resolução do problema.

Existe um problema de pesquisa, quando o pesquisador tem dúvidas. As respostas e comprovações virão com o desenvolvimento da pesquisa. É muito comum que queiramos realizar uma pesquisa, mas já sabemos as respostas. Se você quer realizar uma pesquisa,

mas já sabe as respostas, não é necessário pesquisa científica. A pesquisa é movida pela dúvida.

Um problema de pesquisa é formulado mediante a articulação ou a interação de elementos, como a porção da realidade que o pesquisador conhece sobre o tema e a mistura de conhecimentos e valores pessoais (LEAL, 2002).

Essa operação, portanto, faz com que o pesquisador especifique seu problema de pesquisa, circunscreva-o, delimite-o e, progressivamente, decida quais as questões mais pertinentes para esclarecê-lo. O bom resultado dessa etapa fundamental do processo de pesquisa depende em larga medida de uma competente *revisão da literatura*, pois é ela que vai garantir ao pesquisador o indispensável apoio teórico de que necessita (LEAL, 2002, p.236, Grifo das autoras).

Destacamos, em Leal (2002), a questão da importância de uma boa revisão de literatura para a elaboração de um bom problema de pesquisa, pois há um consenso, na academia, de que não existe problema de pesquisa, se não houver leituras sobre o tema, vejamos o que pensa Gil (2010, p.35):

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um **levantamento bibliográfico** da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. Este levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma **pesquisa de cunho exploratório**, (grifos do autor) cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma.

Concluimos que a formulação de um bom problema de pesquisa começa com a seleção de materiais confiáveis em uma pesquisa exploratória, desenvolve-se em leituras eficientes e fichamentos organizados, e se materializa na formulação de uma sistemática revisão de literatura.

Definido o problema de pesquisa, é necessário delimitar os objetivos. Estes definem as ações que serão necessárias para o andamento da pesquisa, “o objetivo torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto [...] respondem às perguntas: Por quê? Para que? Para quem?” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 141).

É importante distinguir objetivo e problema de pesquisa, o objetivo depende do problema para ser formulado, mas cada um tem suas próprias características. Larocca, Rosso e Souza (2005), por meio de pesquisa empírica, em trabalhos acadêmicos, identificaram que são objetivos de pesquisa: os compreensivos, avaliativos e descritivos. Os objetivos compreensivos destacam verbos destinados a interpretar uma determinada realidade, os objetivos avaliativos destacam finalidades de exprimir valor e os objetivos descritivos caracterizam-se pela exposição de dados sem julgamento ou análise (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005).

A taxionomia dos objetivos, formulada por Bloom (1972), auxilia-nos a compreender esses tipos de objetivos e alguns verbos que podemos utilizar para a formulação, conforme indicamos no quadro 3.

Erros podem comprometer a formulação dos objetivos, não visar responder ao problema de pesquisa é grave e destoa da natureza do próprio objetivo. Alguns objetivos erroneamente são formulados para sustentar a problemática e não para respondê-la – o caso da formulação da revisão de literatura, por exemplo, não é objetivo da pesquisa, faz parte do processo. Alguns objetivos são confundidos com as estratégias de metodologia e visam os

procedimentos e não a problematização. Há ainda os objetivos que são por demais generalistas e, portanto, amplos destoando da característica de um objetivo que é justamente ser o mais exato possível (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005).

QUADRO 3 – Taxionomia dos objetivos

CONHECIMENTO		TAXIONOMIA DOS OBJETIVOS			
		COMPREENSÃO		ANÁLISE	
Apontar	Normear	Concluir	Induzir	Analisar	Distinguir
Calcular	Medir	Deduzir	Inferir	Calcular	Identificar
Citar	Ordenar	Demonstrar	Interpolar	Categorizar	Investigar
Classificar	Reconhecer	Derivar	Interpretar	Combinar	Provar
Definir	Relacionar	Determinar	Localizar	Comparar	Deduzir
Descrever	Relatar	Revisar	Modificar	Contrastar	Examinar
Distinguir	Registrar	Diferenciar	Reorganizar	Correlacionar	
Enumerar	Repetir	Discutir	Preparar	Criticar	
Enunciar	Sublinhar	Estimar	Prever	Debater	
Especificar	Evocar	Exprimir	Reafirmar	Diferenciar	
Estabelecer	Identificar	Extrapolar	Representar	Discriminar	
Exemplificar	Inscriver	Ilustrar		Discutir	
Expressar	Marcar	Traduzir		Experimentar	
		Transcrever			
SÍNTESE		AVALIAÇÃO			
Comunicar	Selecionar		Argumentar		
Compor	Reunir		Avaliar		
Conjugar	Sintetizar		Comparar		
Construir	Esquematizar		Contrastar		
Comparar			Estimar		
Contrastar			Escolher		
Estimar			Medir		
Escolher			Selecionar		
Medir					
Escrever					
Especificar					

Fonte: Elaboração das autoras com base em Bloom (1972).

Importante destacar, também, que objetivos propositivos fogem da natureza própria da pesquisa, ficando limitados a projetos de ação, planos de aula, planos de intervenção pedagógica, dentre outros, que visem uma ação e não pesquisa científica.

A escolha do referencial teórico

Pesquisar significa promover o confronto entre o conhecimento teórico acumulado e as evidências empíricas. Para que o problema adquira significado científico, é necessário estabelecer o quadro teórico da pesquisa. As teorias repousam sobre valores, e são, de certa forma, expressão de ideais. A escolha da linha teórica fará com que o pesquisador dirija atenção diferente para os mesmos fatos (LEAL, 2002).

Assim, a revisão de literatura é importante para descobrir os autores clássicos utilizados em cada área e tema específico. Em Trabalhos de Conclusão de Curso, é importante solicitar indicações do professor orientador que, com mais experiência, poderá “encurtar” o caminho para a definição de um quadro teórico coerente com o problema de pesquisa.

O quadro teórico definirá o lugar de onde fala o pesquisador, determinará o observatório que ilumina seus dados (LOWY, 1987). Nas ciências sociais e na educação, especificamente, precisamos falar de um lugar específico. O posicionamento dependerá da epistemologia de origem dos autores utilizados. Em educação, os quadros teóricos são compostos, baseando-se, principalmente, nas perspectivas do positivismo, materialismo histórico-dialético, fenomenologia, estruturalismo e pós-estruturalismo. A partir da história da ciência moderna, podemos compreender as bases epistemológicas do conhecimento científico nas ciências sociais e suas influências no campo da pesquisa em educação.

A ciência moderna surge no período de transição do feudalismo para o capitalismo, pois, nesse momento histórico, ocorreram mudanças na forma de pensar do ser humano. O sistema de produção de existência da vida humana, no feudalismo, estava organizado a partir de unidades estanques - os feudos - e a economia estava voltada para a subsistência; no capitalismo, os homens passaram a produzir mercadorias, o trabalho tornou-se assalariado. Uma nova visão de mundo veio substituir a visão medieval, o homem, e não Deus, ocupou o centro do pensamento humano (ANDERY, et al., 1999).

Para tornar-se classe dominante e romper o sistema feudal, a burguesia precisava levantar contraposição de valores à ciência contemplativa proposta por Aristóteles e apoiada pela igreja medieval. Nesse contexto, surge a ciência moderna, no século XVII, com Galileu Galilei; este cientista contrapôs o sistema geocêntrico, onde a Terra estava no centro do universo, identificado por Ptolomeu e Aristóteles e defendido pela Igreja com o auxílio da inquisição. A principal contribuição de Galileu ao método científico foi a utilização da matematização, da observação e da experimentação, para a construção do conhecimento (ANDERY, et al., 1999).

O surgimento da ciência moderna está ligado à racionalidade que foi revolucionária por romper com o sistema de pensamento vigente à época medieval. Galileu, Descartes, Bacon, Hobbes, Locke e Newton foram os principais representantes do modelo de pensamento racional, na modernidade, e de modelo de pesquisa nas ciências da natureza. Essas mudanças sociais e econômicas trouxeram alterações no modo de pensar dos homens e isto influenciou a organização e produção do conhecimento. Surge a ideia de ciência ancorada à busca pela objetividade, própria das ciências da natureza.

Em fins do século XVIII e início do século XIX, como uma utopia crítica-revolucionária nas ciências sociais, juntamente com

o racionalismo das ciências da natureza, o **positivismo** surge; Condorcet foi quem contribuiu de maneira mais direta na gênese da nova corrente. O positivismo aparece como um instrumento de luta contra os argumentos de autoridade da Igreja Medieval. Simon, por sua vez, foi o primeiro a empregar o termo positivismo e apresenta a ciência do homem como um ramo ora da física, ora da fisiologia, que deve utilizar o método das ciências naturais para atingir a objetividade (LOWY, 1987). Para o positivismo, é importante alcançar, nas ciências sociais, o mesmo nível de objetividade das ciências da natureza.

Augusto Comte é considerado o fundador do positivismo e Durkheim também tem um papel importante, considerado o pai da sociologia positivista, enquanto disciplina específica. (LOWY, 1987). O positivismo de Condorcet e Simon surge revolucionário, juntamente com a burguesia na luta para derrubar o sistema feudal e a ordem estabelecida, mas, assim que a burguesia chega ao poder, o positivismo de Comte e Durkheim, torna-se defensor da nova ordem estabelecida e não é mais revolucionário. A nova ordem estabelecida pela burguesia é ordem industrial contendo o progresso “O método positivo visa, assim, afastar a ameaça que representam as ideias negativas, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia do Iluminismo e do socialismo utópico” (LOWY, 1987, p. 23).

Revolucionário em seu surgimento e conservador até os dias de hoje, o alvo do positivismo é alcançar a objetividade, considerando que, para que ela seja alcançada, é necessária a neutralidade axiológica da ciência. O positivismo é um dos pilares da ciência moderna até hoje.

No fim do século XVIII e início do século XIX, há uma reação à filosofia do Iluminismo, à Revolução Francesa e à ocupação napoleônica, dessa forma revela-se o sentido da história e ocorre uma ruptura revolucionária com o passado. Wilhelm Dilthey

elaborou uma das primeiras tentativas de crítica ao positivismo e seu método científico – naturalista. Ele estabeleceu distinção entre as ciências do espírito (Geisteswissenschaften) e as ciências da natureza (LOWY, 1987).

Para Lowy (1987), o **materialismo histórico-dialético** foi o primeiro a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a questão das ideologias de classe social por trás do discurso dos cientistas sociais.

A filosofia alemã baseava-se no idealismo de Hegel, conhecido como sistema hegeliano. Para Hegel, a ideia explicava a materialidade. A preocupação de Marx e Engels (1986) era como ensinar o homem a substituir as fantasias por pensamentos que correspondam à essência humana. Para eles, toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos, sendo que a diferença entre o homem e os animais é o trabalho. Assim: “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 1986, p. 28). Consideram também a questão da divisão do trabalho, sendo essa uma categoria chave de sua teoria.

Para Marx, a realidade só é conhecida na medida em que é produzida no pensamento, o materialismo histórico dialético é um procedimento de análise da realidade que parte do concreto empírico e através da abstração chega ao concreto pensado, reconstruindo a realidade no pensamento, sendo um processo de ir e vir, um movimento do pensamento. Ao estabelecer categorias, o cientista permite ver distante da abstração, a categoria é importante por ser explicativa, pois “[...] o curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo” (MARX, 1859). Um exemplo disso é que Marx olha para a mercadoria não como objeto, mas como relação social, ele parte da sua obra, o Capital, para explicar o funcionamento do capitalismo como um todo.

Para Frigotto (1997), o materialismo dialético é uma ciência que visa despertar a consciência dos sujeitos das classes proletárias, transformando-as e fazendo-as acessar os seus direitos à dignidade humana. O objetivo dessa teoria está associado ao fato de compreender a realidade com o fim de transformá-la.

A concepção histórica do método dialético, que fundamenta o materialismo histórico concebido por Karl Marx, tem seu constructo a partir das ideias de Hegel. Ao apropriar-se do conhecimento dialético hegeliano, Marx o faz com o propósito de materializá-lo nas relações sociais travadas entre as classes sociais revolucionárias, mais preeminentes, na Europa do século XIX.

O método do materialismo histórico está vinculado a uma visão de mundo que busca investir na realidade em favor da classe proletária e a visão de mundo em si, precedem o método; ou seja, enquanto as consciências não estiverem libertas das garras da ideologia da classe dominante, o método dialético efetivamente não será possível de instauração. É por isso que, na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Por essa razão, a tomada de consciência antecede o método, e o sujeito precisa, antes de tudo, encarnar essa ideologia para depois tornar-se um pesquisador materialista dialético. “O materialismo dialético, constitui-se, portanto, uma espécie de mediador no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1997, p.77).

O procedimento metodológico, a ser efetivado pelo processo de investigação do materialismo dialético, acontece no momento em que a matéria é recolhida, em meio às relações de produção, para, a partir desse ponto, ordená-la e especificá-la dentro da lógica dialética. Conforme Frigotto (1997, p. 81),

[...] é na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” (grifo do autor) em suas múltiplas dimensões”. Para que esse procedimento seja eficaz, em seu sentido científico, na perspectiva do materialismo histórico enquanto método científico, o conhecimento produzido a partir da práxis dialética apenas cumprirá o seu propósito final, na medida em que transforma de maneira significativa a realidade concreta e histórica.

É ainda, segundo Frigotto (1997), que o conhecimento científico, uma vez aprendido, tem uma função essencialmente política no processo de transformação da sociedade. Por meio desse conhecimento, o pesquisador tomará partido ao lado daqueles que são os mais explorados e oprimidos no sistema capitalista. Constituindo-se, assim, o método dialético por configurar todo esse movimento em uma ferramenta essencial de transformação do real. Frigotto (1997) esclarece que o real é o concreto, é a experiência que os sujeitos têm no seu dia a dia que, por sua vez, não é pensada, ela se origina das práticas sem reflexão, portanto, o não pensado. Já o conhecimento do real é o concreto pensado. Assim, para que o concreto seja pensado, faz-se necessário que o pesquisador esteja ciente e, ao mesmo tempo, liberto das concepções ideológicas que cercam a totalidade a ser pesquisada e a própria visão como pesquisador.

O procedimento prático-metodológico do método dialético não é tarefa relativamente complexa e exige sucessivas rupturas, simbolizadas através de aproximações sucessivas da verdade que, por ser histórica, sempre é relativa. Frigotto (1997), ao formular a sua conclusão sobre os procedimentos metodológicos estabelecidos pelo materialismo dialético, apresenta cinco momentos fundamentais necessários àqueles que desejam utilizar-se dos

procedimentos metodológicos do processo dialético na área da pesquisa educacional.

No trabalho de pesquisa efetivado, o pesquisador terá, como esforço primário, que fazer um resgate crítico da produção científica efetivada sobre a problemática já escolhida para o estudo. Ainda, segundo Frigotto (1997), o pesquisador terá, portanto, o controle da pesquisa, estruturando as questões e a análise, tanto dos fatores quanto dos documentos. O alvo desse momento é fazer um inventário teórico, orientado em direção aos propósitos estabelecidos anteriormente pelo pesquisador, para, posteriormente, estes serem criticados, conforme os propósitos do trabalho.

No segundo momento da pesquisa, teremos a coleta de material teórico para análise, período este muito especial para a fundamentação teórica. Na medida em que se tenha feito o levantamento seletivo das teorias estudadas, cabe ao pesquisador definir os métodos utilizados para a organização, análise e interpretação desse material. Este é o momento de criticar e discutir com os teóricos apresentados no início da pesquisa. Desse movimento investigativo surgem novas derivações sobre a problemática em questão, ou seja, novas pistas, indícios e possibilidades vão se constituindo, dada a profundidade da reflexão feita sobre o objeto pesquisado.

Um terceiro momento da pesquisa, aos poucos, vai se configurando no processo de análise dos dados pelo pesquisador. Este é o momento de se fazer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Neste momento, está superada aquela percepção imediata e primária sobre a problemática da pesquisa. O pesquisador fará, agora, as múltiplas relações entre a parte estudada e a totalidade, a que denominamos de realidade social. É, na análise, que acontece o processo interacional das partes com o todo, para que este seja criado e recriado a partir das suas inter-relações.

Por último, caberá ao pesquisador estabelecer a síntese da investigação como resultado da elaboração efetiva durante o seu processo de pesquisa. Desse modo, uma análise em pesquisa, sob a ótica do materialismo histórico explica a realidade da seguinte forma: a produção material é o pilar da ordem social, é algo dado e que sempre existiu em todas as sociedades de todas as épocas. O que é produzido pela sociedade, aliado à divisão dessa sociedade em classes, é denominada pelo o que, e como, essa sociedade está organizada e produz. Frigotto (1997, p. 97) nos dá um exemplo prático desse modo de produção. Ele assim se refere dizendo que “o sistema capitalista, determinado pelas relações de poder e da mais valia entre o burguês e do proletariado é o modelo mais eficiente que temos”.

Para esse movimento social, que determina os modos de produção e que o pesquisador precisa conhecer e levar em conta, tanto na escolha do seu objeto de pesquisa quanto na sua análise, é denominado de dialética¹. Em pesquisa, a tese é sempre uma primeira posição dada, a antítese é a ideia contrária à tese para se estabelecer o conflito, geradora das perguntas iniciais de pesquisa, resultando das duas a conclusão ou síntese. A Síntese é uma conclusão nova, retirada a partir do embate, por conseguinte, resultará em nova tese que irá chocar-se com uma nova antítese e como resultado uma nova síntese, um processo sem fim. Por essa razão, diz-se que o processo é dialético, e a cada experiência realizada surge um problema novo, e nunca conclusivo.

1 Dialética trata-se de uma palavra de origem grega que significa verdade. “Di” seria duas vezes, assim o método dialético pode ser esquematizado da seguinte forma: “Tese” é a proposição dada, Antítese, a oposição e “síntese”, a conclusão (BOURDIEU, 2008).

Concepção Fenomenológica

Iniciamos a temática sobre a **pesquisa fenomenológica**, partindo de ideia de que esta se caracteriza pela ênfase ao mundo da vida cotidiana. Ou seja, esta concepção teórica se pauta nos fatos do mundo ético para retomar aquilo que ficou esquecido, encoberto pela naturalidade com que os fatos vão se consumando. Para a pesquisa fenomenológica, o material essencial, para o desvelamento dos problemas do cotidiano, vem das experiências humanas traduzidas nos usos, hábitos, linguagem do senso comum e nas experiências vicárias das comunidades. A Fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico subjetivo e teve como fundador Husserl². A fenomenologia de Husserl teve grande influência na filosofia contemporânea e sua retenção foi de fazer da filosofia uma ciência rigorosa. Porém, o grande legado, deixado por Husserl, foi a ideia clara de que não há objeto sem sujeito.

A pesquisa fenomenológica parte do princípio de que o sujeito não é apenas um ser racional, mas um ser singular, e propõe que o pesquisador parta sempre da realidade vivida por ele, vendo-o na sua totalidade. Para isso, o pesquisador precisa adotar uma postura fenomenológica baseada em regras formais dirigidas especialmente para o fenômeno como este o é. Desse ponto de vista, não haverá um método fenomenológico, propriamente, mas uma

2 Husserl, fundador da Fenomenologia Moderna, retoma o conceito de homem animal racional (sintetizado no “Cógito, ergo sum” de Descartes e mostra que nele o ser humano tem sua identidade assegurada por ser racional, ao invés da racionalidade ser vista como um modo de ser do humano. [...] O Cógito 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 Cógito de Husserl é uma volta ao mundo da vida, no confronto com o mundo de valores, pelo qual o ser humano se reconhece como aquele que pensa, visualiza como protagoniza nesse mundo da vida (MASINI, 1997. 61-2).

atitude fenomenológica (grifo nosso) por parte do pesquisador³. Essa atitude é necessária para compreender o que está à mostra, livre de conceitos e predefinições.

A fenomenologia é mais do que um método, ela se preocupa em desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto, desvendando-o para além das aparências. Os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade, para isso, faz-se necessário que o pesquisador se debruce sobre eles, adotando atitude fenomenológica. Para Masini (1887), a atitude fenomenológica do pesquisador não se limita a uma simples descrição, ela vai além, é tarefa *hermenêutica*⁴, que consiste em pôr, em descoberto, os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.

Desse modo, todo o processo de pesquisa fenomenológico vai se constituir na apropriação do conhecimento, via processo hermenêutico, ou seja, pela compreensão/interpretação e nova compreensão do fenômeno desvelado. Portanto, ao percebermos novas características do fenômeno, surge para o pesquisador uma nova interpretação, de modo que toda a hermenêutica é explícita ou implícita compreensão de si mesma, mediante a compreensão do outro, o que demanda do pesquisador, inicialmente, compreender-se a si mesmo e refletir, pois é pela reflexão que tomamos consciência de nós mesmos e dos outros.

3 Segundo Masini (1997, p. 62) “essa atitude é apresentada por Heidegger (1962) ao referir-se ao método fenomenológico de investigação (método tomado do grego *meta-odos* – meta significa após, além, e *odos* significa caminho – poderia ser traduzido para além do caminho, ou continuar o caminho). A atitude fenomenológica para Heidegger é, pois, retomar o caminho que nos conduza a ver nosso existir simplesmente como ele se mostra. Heidegger quis reeducar nossos olhos e reorientar nosso olhar”.

4 Hermenêutica no sentido *lato* da palavra, é a arte de argumentar, interpretar para além das aparências, do explícito, ir a fundo dando visibilidade ao implícito, ao invisível, tornando-o visível. (Definição das autoras).

Retomando a pesquisa fenomenológica educacional, há alguns critérios importantes a serem observados e que orientam as atitudes do pesquisador, dentre eles, a investigação parte de uma pergunta orientadora e, normalmente, compreende três etapas: etapa de discussão e ação; etapa de reflexão e etapa de ação. Na primeira, o pesquisador dedica-se à descrição e relato do fenômeno que está sendo investigado. Na segunda etapa, o pesquisador afasta-se do local da investigação para dedicar-se à análise das situações registradas, gerando categorias relacionadas ao problema inicialmente levantado pelo pesquisador. Nesta etapa, é importante dar voz aos participantes, ouvindo seus comentários, opiniões, situações de tensão, de diálogos entre os pares, para depois, refletir sobre esses depoimentos e informações captadas e descritas, culminando com a interpretação do fenômeno. Na terceira etapa, parte-se de uma compreensão que orienta para aquilo que se busca investigar. Resumindo, a primeira etapa reúne dados do vivido em registros e relatos que levam a compreensão da situação. A segunda etapa constitui uma interpretação desses relatos do vivido, que poderão ser retomados para novas interpretações. A terceira etapa constitui uma nova compreensão apresentada como pergunta.

*Toda resposta só guarda sua força de resposta
enquanto permanecer enraizada no questionamento
(HEIDEGGER, 1962).*

Isso diz respeito ao inacabamento da fenomenologia, recomençar incessante de um enfoque que recusa cristalizações em sistemas acabados e fechados. Esta característica da Pesquisa fenomenológica, de apresentar-se como exploratória, como interpretação aberta a outras interpretações, tem sido criticada por pesquisadores e teóricos empiristas, considerando essa Pesquisa um trabalho não concluído ou ainda por se completar. Do ponto

de vista dos fenomenólogos, o inacabamento não constitui sinal de fracasso ou indefinição, mas uma maneira da fenomenologia mostrar-se em sua verdadeira tarefa e fertilidade.

Para Merleau Ponty (1984, p. 277), “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Nessa ação sem fechamento ou sistemas acabados, o pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo interrogando-o.

Concepção Estruturalista

O estruturalismo foi um dos fundamentos teóricos mais importantes nas orientações das pesquisas em ciências sociais, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil. E, de alguma maneira, tem se estendido para as pesquisas em educação, principalmente, porque, para os pesquisadores da área da educação, era a modalidade que mais se aproximava das pesquisas, à época, desenvolvidas, o estruturalismo sistêmico e o estruturalismo funcionalista.

Seus principais conceitos como “adaptação”, “desvio”, entre outros, têm servido de base para as pesquisas desenvolvidas com supervisores escolares e orientadores educacionais.

Triviños (1999) tem apresentado o estruturalismo funcionalista como sendo a base própria de todos os fenômenos, coisas, objetos e sistemas que existem na realidade. É uma forma interior que caracteriza a existência do objeto. Ela preserva a unidade e mantém as conexões estáveis que se estabelecem entre os diferentes elementos que a constituem. Todos os objetos materiais manifestam grande quantidade de relações, de ligações internas e externas. O sistema social apresenta diferentes tipos de estruturas: social, econômica, educacional, e cada estrutura poderá ser estudada

separadamente. Mas a investigação científica precisa se utilizar da visão de todo o sistema, do corpo que analisa, em sua totalidade. Quando o sistema sofre mudanças qualitativas, que alteram a sua essência, este transforma os elementos do objeto e surgem outras estruturas, outros corpos, com outras qualidades.

O estruturalismo é uma abordagem científica que pretende descobrir a estrutura do fenômeno, penetrar em sua essência para determinar as suas ligações determinantes. Segundo Triviños (1999), o estruturalismo surgiu no século XX, uma abordagem em oposição aos postulados positivistas e evolucionistas. Seus representantes principais estão, na Linguística, com Ferdinand Saussure; na Etnologia, com Lévy-Strauss; na Psicologia, com Vigotsky e Piaget, este último, por suas investigações sobre a inteligência da criança. O estruturalismo teve, ainda, forte influência, na década de sessenta, à crítica literária e à estilística.

O método estruturalista parte sempre do todo e decompõem o objeto em suas partes integrantes, em seus temas. Em seguida, procura-se hierarquizar os diferentes elementos encontrados até descobrir o elemento dominante. Por último, elabora-se o modelo teórico explicativo da estrutura e estabelece-se a sua relação com o todo.

Ainda, para Triviños (1999), o estruturalismo buscou, também, apoio nas outras ciências como a Matemática e a Física, para elaborar as suas concepções metodológicas em relação ao conceito de estrutura. Porém, o estruturalismo rejeita o sentido histórico da estrutura, não aceita as condições internas dos objetos, ou seja, busca as propriedades extratemporais dos objetos que se apresentam como invariáveis e chaves para o esclarecimento de seus aspectos essenciais, um dos traços fundamentais do estruturalismo.

Para sintetizar a influência e a existência do funcionalismo, enquanto uma estrutura válida para pesquisas, a exemplo da Antropologia Cultural e da Sociologia que, desde 1887, com Franz

Boas, definiu os primeiros conceitos de análise funcional, vindo a emprestá-los as demais ciências que aderiram a essa corrente teórica anos mais tarde. Boas, desde 1887, expressava que a “arte e o estilo característicos de um povo só podem ser compreendidos estudando-se seus produtos como um todo”. Por essa razão, é que os funcionalistas asseveram que o método funcionalista se aplica a cada item da cultura no que ele representa para o todo e com a independência dos outros itens.

Modernamente a teoria funcionalista, aplicável ao estudo da estrutura social e à diversidade cultural, tem por objetivo a manutenção do sistema social e a melhoria da cultura do grupo. As partes específicas da cultura social e da cultura do grupo operam como mecanismos que satisfazem ou não os requisitos funcionais (TRIVIÑOS, 1999, p. 84).

As críticas à análise funcionalista/estruturalista concentram-se especialmente nas teses de Parsons (1970) e Merton (1990). São os primeiros a haver concebido a classe escolar como agente de socialização, mediante o qual as personalidades individuais são treinadas para adequar-se motivacional e tecnicamente ao desempenho de papéis adultos e, por isso, criticados. Especialmente Parsons considera aspecto importante a dimensão eminentemente descritiva que deu aos fenômenos na análise estrutural-funcional. Por outro lado, é criticado por adotar limitada concepção de mudança. Mostra-se, portanto, uma concepção tradicionalista, pela sua limitada capacidade de evidenciar e considerar transformações dos elementos já existentes, colocando-se frágil às mudanças ao já existente.

Em síntese, e especialmente em relação à pesquisa sobre educação, é o que nos interessa a análise estrutural-funcional, prescinde da historicidade dos fenômenos sociais, colocando em destaque a ideia do equilíbrio do sistema social, ressalta a

adaptação do sujeito ao meio, omite os conflitos sociais, mostra uma tendência de análise, notadamente especulativa que a coloca longe da realidade que pretende descrever e explicar. Filosoficamente, é idealista e metafísica, por outro lado, a análise estrutural-funcional representa uma oposição à sociologia empirista norte-americana. Superando suas limitações relativas à sua falta de historicidade no enfoque dos fenômenos sociais e eliminando sua concepção de que são valores e as normas que estabelecem o equilíbrio social, é um método de investigação que pode ser aplicado com êxito no estudo dos sistemas sociais. Com o suporte teórico do marxismo, a análise estrutural-funcional é um efetivo meio para conhecer a realidade dos grupos humanos. Como toda a concepção teórica, tem seus avanços, pontos altos na desmistificação dos fenômenos e objetos relacionados à problemática da realidade humana, porém, tem suas fragilidades que comprometem avanços e reflexões necessárias à pesquisa investigativa do mundo moderno.

Pós-estruturalismo

Adotamos os estudos culturais de Bauman (2012, 2005); Canclini (2010); Hall (2011); Hamel; Sierra (1983) para subsidiar a nossa linha de reflexão. Esses teóricos se apresentam, na atualidade, como âncoras para quem incorpora, se debruça e adota para as suas pesquisas e práticas, os paradigmas que se inscrevem na trilha de qualquer direção investigativa, apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de conhecimento para os estudo e pesquisas pós-modernas. Essa corrente tem seu feito mais importante por celebrar o fim de um elitismo edificado, sobre distinções arbitrárias e culturais, ao operarem uma reversão às tendências tradicionais, e por neutralizar as teorias que partiam sempre de um único ponto central de referências para os estudos

da cultura. Configuram-se um movimento das margens contra o centro, uma de suas principais virtudes, seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar.

Assim, podemos dizer, que neste novo século, está em atividade um novo campo de estudos que se apresenta como politicamente muito atraente e promissor. As novas formações culturais, as novas configurações de classes sociais constituem o que podemos chamar de contexto próprio para o surgimento de uma pós-disciplina, entre elas podemos mencionar as fronteiras disciplinares e acadêmicas, instituídas por categorias como a raça, gênero, religião, etnias, aproximando as diversas manifestações, dentro dos estudos culturais que já se consolidou como uma guerra contra o cânone.

O ponto mais contestado, dentre tantos na análise cultural de Matthew Arnold, é a noção de cultura como um corpo de conhecimento identificado. De acordo com Coleridge, para quem a responsabilidade social de preservar e desenvolver a cultura não compete à aristocracia fundiária nem à burguesia, e sim a uma classe particular uma “espécie de Igreja constituída de todos os homens instruídos na ciência e nas artes liberais”. Num quadro social, em que a cultura adjetiva como popular, era sinônimo de desordem política e social, a melhor expressão da sociedade seria conquistada através da subordinação cultural.

Convém destacar, segundo o autor, que os debates culturais britânicos, entre os que abordavam os fatores culturais da escolarização, estavam ligados à tradição de pensamentos dos chamados “intelectuais literários” que se preocupavam com a reflexão sobre a cultura e de uma crítica à civilização burguesa e industrial. As obras consideradas pioneiras, nos estudos culturais contemporâneos, foram produzidas por autores provenientes de famílias de classe operária, e que estivessem entre os primeiros estudantes desse segmento, cujo acesso às instituições das elites

britânicas da educação universitária foi possibilitado pelo processo de democratização. Surgindo, no período pós-guerra, estes estudos analisavam a cultura popular como integrantes dela em/ ao como quem olha a distância.

Raymond Williams (1997) é quem admite em seus estudos que os estudos culturais teriam sido extremamente ativos já nos anos 40, na educação de adultos, com manifestações precedentes na educação militar, durante a guerra, e na década de 30. No entanto, eles só adquirem reconhecimento intelectual mais tarde.

Stuart Hall, um dos fundadores e diretores do Centro de Estudos Culturais de Birmingham, no período de 1969-1979, admite ganho e perdas no processo de institucionalização dos estudos culturais. Para muitos, a institucionalização dos estudos culturais significa o risco de subordinar sua contundente crítica política à formalização de algumas questões críticas sobre poder, história e política.

Questão central, nos estudos culturais, são as transformações na concepção de cultura, o surgimento do conjunto de análises, identificado como estudos culturais, é o corolário de uma movimentação teórica e política que se articulou contra a concepção elitista de cultura. Nesse sentido, a tentativa de Williams (1997) de definir cultura passa por três categorias na qual a primeira delas diz que, há o ideal, a cultura tomada como um processo de aperfeiçoamento em direção a valores universais e absolutos. A segunda refere-se à cultura como o documentário, o conjunto da produção do trabalho intelectual e criativo. Em terceiro lugar, está uma definição social de cultura, a cultura como descrição de um modo de vida.

Storey (1997) faz um inventário de algumas das concepções de cultura. Ele se refere à cultura “não como uma expressão orgânica de uma comunidade, nem como uma esfera autônoma de formas estéticas, mas como um contestado e conflituoso conjunto

de práticas de representação ligado ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais” (STOREY, 1997, p, 345).

Desse modo, entendemos que a cultura é um dos principais *lôcus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição dos significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes.

Costa (2000) faz referências a certo *ethos* de ideias com vocações viajantes que se caracterizam por transitar entre diferentes universos simbólicos ou culturais e aí encontrar novos portos de encorajamento. No caso dos estudos culturais, trata-se de viagens de estudos que ao mesmo tempo abordam questões como do âmbito da cultura global que adquirem os contornos e matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente as perspectivas de análises.

Para Nelson (1997), o estudo cultural tem percorrido, por exemplo, os departamentos acadêmicos de comunicação, sociologia, estudos literários e línguas modernas. Formula uma crítica sobre a visibilidade crescente dos estudos culturais, para ele, quase nada da tradição dos estudos culturais britânicos é simples e não problematicamente transferido para os Estados Unidos.

Os comentários de Nelson nos alertam para os riscos que está sujeita uma ideia viajante, quando ancora em uma cultura, cuja expansão e poder em nível global, podem levar a superficialidade de “acreditarem que a Disneylândia é a origem do mundo”, (grifo do autor). Nelson pronuncia-se com o alerta de que nada impede que os estudos culturais adquiram significação muito diferente em outro tempo e espaço.

Já para Stuart Hall (2011), os estudos culturais têm múltiplos discursos, têm uma grande quantidade de diferentes histórias, havendo uma série de formação. Para Mc Robbie (1995), os estudos culturais estão sendo radicalmente transformados e

os debates mais recentes de inspiração pós-moderna estariam substituindo as abordagens mais triviais de ideologia e hegemonia. Argumenta contra a volta das formas reducionistas de análises econômicas, contra aqueles estudos sobre o consumo interpretado excessivamente em termos de construção do sentido, e admite que tudo que é consumido e é popular, seja necessariamente, de oposição.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, o referencial teórico é a fonte que vai auxiliar na descoberta do objeto a ser investigado. O acesso à literatura, o conhecimento teórico que temos do assunto, possibilita-nos visualizar, com mais clareza, o problema que está presente no cotidiano da escola, ou de qualquer outra instituição educativa que precisa ser tratada de forma reflexiva e científica. Quanto mais buscamos a literatura pertinente ao assunto, maior será a compreensão e a abrangência do que teremos a desvelar para auxiliar, com propostas alternativas, a solução dos problemas. É, também, pelo conhecimento da realidade que encontramos, muitas vezes, questões ainda mais importantes para serem desveladas, por isso, quanto maior o envolvimento do pesquisador com a realidade a ser pesquisada, mais profícua será a resposta para o problema. Aliando conhecimento teórico e vivência da/na realidade, é possível que o pesquisador seja bem sucedido na busca de resultados.

Ainda, é importante salientar que não basta reunir acervo bibliográfico volumoso e investir na aquisição de material teórico, se não houver, por parte do pesquisador, o investimento na leitura de forma a estudá-lo e compreender o que é fundamental para garantir e sustentar teoricamente o estudo. De posse de considerável material bibliográfico, é preciso, além de estudá-lo, estabelecer estratégias de classificação e seleção deste material. Para isso, os tradicionais fichamentos de livros, capítulos e artigos científicos sobre o assunto da pesquisa é fundamental. O pesquisador deverá organizar arquivos com fichamentos específicos a cada uma das

possíveis categorias que vão surgir. Para isso, inicialmente poderá tomar por base a própria temática, o problema e os objetivos da pesquisa. Posteriormente, de posse dos dados coletados, e de acordo com a classificação dos mesmos, surgirão categorias e subcategorias vindas da realidade, e, assim, o pesquisador muitas vezes terá que recorrer a outros referencias para subsidiar as análises e interpretações dos dados.

Esta é a base epistemológica do conhecimento científico que deve o pesquisador se pautar na condução da sua pesquisa em educação.

Escolha da metodologia e definição do cronograma

Vimos, inicialmente, que um projeto bem elaborado garante a qualidade da pesquisa. Diante dessa afirmativa, alguns outros fatores concorrem para a isso. Não basta ter um bom projeto, se não escolhermos uma metodologia que seja compatível com os pressupostos teóricos e, também, com os objetivos. Então, o que seria uma boa metodologia de pesquisa numa investigação? Lembrando as celebres teóricas Menga Lüdke e Marli André (1986), para que uma pesquisa seja qualitativa, não basta querer que ela o seja, é preciso garantir essa qualidade pela escolhas que o pesquisador faz, tanto do objeto a ser investigado quanto do referencial teórico-metodológico.

A metodologia é o caminho escolhido pelo pesquisador para obter seus dados, tabulá-los e analisá-los. As seguintes perguntas podem auxiliar no delineamento da metodologia da pesquisa: Como? Com quê? Onde? Ao definir a metodologia, em uma abordagem qualitativa, são utilizados, frequentemente em educação, o estudo de caso, a pesquisa participante, a pesquisa-ação, os estudos culturais, e a pesquisa documental; estes tipos

de pesquisa serão discutidos detalhadamente no capítulo 2. Uma vez definido o tipo de pesquisa, é necessário também verificar as técnicas e instrumentos mais adequados para o desenvolvimento da pesquisa. No capítulo 3, abordaremos algumas sugestões de técnicas e instrumentos que podem ser utilizados em pesquisa educacional.

Ainda, na elaboração do projeto, a definição do cronograma é a etapa final do mesmo. Para estabelecer o cronograma, é necessário verificar o tempo disponível para a execução da pesquisa e todas as ações que serão necessárias para esse desenvolvimento, como exemplos das figuras 3 e 4.

FIGURA 3 – Exemplo de cronograma.

CRONOGRAMA

Metas e/ou atividades	Meses do período de execução do projeto											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Seleção e organização do material bibliográfico.	x											
2. Leitura e fichamento do material bibliográfico.		x	x	x								
3. Leitura e fichamento do material documental.					x	x						
4. Análise do material documental à luz da bibliografia estudada.							x	x	x			
5. Disseminação dos resultados.										x		
6. Elaboração do relatório técnico final.											x	x

Fonte: Elaboração das autoras.

FIGURA 4 - Exemplo de normas adotadas para a transcrição das entrevistas, rodas de conversa e observações em sala de aula.

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras e/ou segmentos e pausas	...
Ênfase a alguma palavra ou expressão	MAIUSCULAS
Tradução de frases e expressões realizada pela pesquisadora	<i>(Itálico)</i>
Depoimento das professoras - fragmentos numerados	Espaço simples
Convenções de transcrição – indica interrupção na sequência dos dados.	[[...]]
Pseudônimo da professora em português Inicial de 'professora' em ucraniano, corresponde a letra P do alfabeto cirílico ucraniano.	PC; Professora Clara; II.
Pseudônimos dos alunos.	Júlia, Carlos, Larissa, Pedro, Paula, João, Carla, André, Fernanda, Luiz, Carolina, Diego, Camila, Artur e Roberto
[...]	Indicação dos fragmentos e Partes das falas que foram omitidas ou inteligíveis.
Apóstrofe	Destaque à fala das crianças fora da norma culta 'curige'
P	Pesquisadora
C	Crianças
C/PC	Crianças e professoras
Entre parêntesis sem itálico para designar falas sem tradução	() Ex: 'cassa' para (casa)
PCN/LP	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa
PC/C	Professora e crianças
(P/U)	Português/Ucraniano

Fonte: Adaptado pelas autoras da tese de doutorado de SIMIONATO, Marta Maria, 2012.

Um cronograma não é estático e inflexível, antes sim, norteia as ações do pesquisador. Os itens de um cronograma podem variar de acordo com as diferentes instituições e órgãos de pesquisa, mas é essencial que seja composto pelas metas de pesquisa e o período para desenvolvê-la.

O contexto de pesquisa

A escolha do contexto da pesquisa não acontece aleatoriamente. O contexto é o lugar onde o pesquisador (a) localiza o objeto da sua pesquisa e delimita o grupo de pessoas a serem envolvidas na investigação. Diante dessa definição, é preciso verificar a aceitação do pesquisador por parte da comunidade envolvida. Assim, o primeiro contato com o grupo, seja de professores, alunos, e demais membros da comunidade escolar, quando se trata de pesquisa escolar, é o primeiro passo para uma estadia bem sucedida em campo. Após esse primeiro contato, e se aceito, é preciso formalizar a solicitação e, para isso, o pesquisador vai providenciar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE, conforme exemplo, na figura 5. Esse documento assegurará a ambas as partes - pesquisados e pesquisador, a fidelidade na condução das informações, assim que estas forem fornecidas.

FIGURA 5 – Exemplo de Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº _____,
estou sendo convidado a participar de um estudo denominado:
“ _____”, cujo objetivo é _____

_____.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu darei acesso a _____ . Os pesquisadores comprometem-se a manter sigilo em relação ao nome da escola, dos professores e dos alunos.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, meu nome e qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando a ética e a confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O (a) pesquisador (a) que estão envolvidos com o referido projeto é: _____
_____ com quem poderei manter contato pelos telefones: _____.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo para o qual fui convidado a participar.

Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito da pesquisa

RG: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

RG: _____

_____ de _____ de _____.

Fonte: UNICENTRO (2012).

Com esse termo, devidamente preenchido e assinado, o pesquisador (a) se compromete a manter sigilo não divulgando a Instituição, tampouco os nomes dos informantes. Para isso, vai criar estratégias de identificação de local e pessoas, se necessário, como o uso de pseudônimos ou de letras do alfabeto para indicar

os informantes. Mas, quando se tratar de menores, no caso de crianças e adolescentes, se estes tiverem envolvidos diretamente na pesquisa, observados e entrevistados, isso só poderá ocorrer com o consentimento dos responsáveis que assinarão o termo para salvaguardar a sua integridade física e moral. Além disso, se o pesquisador (a) utilizar-se de fotos e/ou filmagens como dados para as análises, terá que sombrear o rosto das crianças para que não sejam identificadas.

Outro fator importante, a ser observado pelo pesquisador (a), é deixar claro ao pesquisado que, mesmo tendo ele assinado o termo de consentimento, a qualquer momento poderá solicitar o seu desligamento como informante e que está ciente que não pagará nem receberá qualquer valor pelas informações.

Outro aspecto importante refere-se ao compromisso do pesquisador (a) quanto a retornar aos participantes, após ter concluído a pesquisa, os resultados da mesma. Estes, cientes, poderão cobrar do pesquisador os resultados, pois, se isso não ocorrer, a pesquisa não terá cumprido a sua função socioeducativa, oportunizando ao grupo conhecer os resultados da mesma para tomá-los como referência na solução do problema investigado. Esse é o fundamento principal de uma pesquisa, pois, se ela não cumprir essa função, anula-se a sua finalidade.

Os sujeitos e o objeto da pesquisa

O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se torna habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado. (George Larossa, 2000).

As pesquisas em educação envolvem seres humanos e, por essa razão, o principal material coletado em uma pesquisa é subjetivo, pois vem da maneira de pensar e agir de cada sujeito envolvido. Desse modo, partimos sempre da antítese, ou seja, de um problema que é visto e explicado, num primeiro momento, sob a ótica dos participantes e análises do senso comum. Diante dessa subjetividade, o pesquisador precisa estar munido de conhecimentos vindos da sua vivência e contato com o grupo, mas, sobretudo, dos conhecimentos teóricos adquiridos pelos densos estudos sobre o tema proposto ao desvelamento.

É relevante que o pesquisador averígue a abrangência, o significado e a validade da pesquisa, pois ela precisa ser extensiva e representativa do contexto onde surge. Nesse caso, o pesquisador precisa ser meticoloso no sentido de avaliar a proporção que terá a pesquisa na apresentação de possíveis soluções para os problemas do grupo e seu entorno. Isso quer dizer que deverá se levar em consideração, não só o número de pessoas envolvidas no estudo, mas, sobretudo, a questão que os envolve e o que isso significa para o grupo e para o tipo de investigação que se quer realizar. Por exemplo, um pesquisador se propõe, em função do interesse/desinteresse dos alunos de determinada escola, investigar as condições de leitura que a escola oferece, a suas preferências, terá que utilizar instrumentos de coleta de opiniões da maioria do grupo de alunos desta escola. Se a escola comporta, por exemplo, 200 alunos, ele precisará considerar necessariamente a opinião de um grupo não inferior a 51% do total dos alunos. Caso esse critério não seja respeitado, a análise terá pouca validade para efeitos de refletir a opinião da totalidade da escola em estudo e, portanto, não expressará o pensamento sobre leitura dos alunos, não sendo representativa daquela realidade pesquisada.



Capítulo 2

Principais abordagens de Pesquisa em Educação

[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 400).

A importância do estudo de caso

O estudo de caso é visto como uma modalidade de pesquisa que visa à descoberta dos fenômenos da realidade, principalmente nas pesquisas em educação é que encontramos o seu potencial, pois permite ao longo do processo da pesquisa encontrar novos elementos, dar novos rumos à pesquisa, acrescentar e aparar arestas.

Os estudos de caso em educação, apesar da sua singularidade, sempre cumprem o papel de representar a realidade de outros contextos educacionais, pois, ao mesmo tempo em que trata de um caso em específico, nele está contido situações e problemas de outras instituições. As respostas que o pesquisador encontrar para uma dada realidade poderá servir para resolver problemas de outras realidades. Após vários estudos, para desvelar situações problema em educação, Lüdke e André (1986) assertivamente trouxeram exemplos práticos de como os estudos de caso são importantes para auxiliar educadores e pesquisadores em educação avançarem e superarem dilemas educacionais de toda ordem.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa etnográfica, em estudos de educação, envolve atividade de participação e observação com professores e alunos. No presente trabalho, a opção pela pesquisa de cunho etnográfico apresentou-se como um caminho possível para compreendermos a dinâmica linguística de uma comunidade escolar bilíngue, uma vez que o desenho metodológico desse tipo de pesquisa mostra-se flexível e sensível ao contexto educacional. Segundo Johnson (1997), a pesquisa etnográfica é a descrição e interpretação dos fenômenos culturais e educacionais. É um processo intersubjetivo e, desse modo, podemos dizer que tem como princípio descobrir e apresentar a visão dos participantes sobre o fenômeno investigado. Tem por propósito refletir e explicar o conhecimento cultural do participante, a partir do material coletado pelo pesquisador ao longo do processo. Trata-se de um procedimento aberto e flexível que possibilita ao pesquisador a imersão direta no contexto pesquisado e a interação com os sujeitos da pesquisa, uma vez que ele deve permanecer um longo tempo junto ao grupo.

A escolha do estudo de caso etnográfico deu-se por se tratar de um estudo longitudinal que permite ao pesquisador interagir, por mais tempo, com os participantes da pesquisa e, por consequência,

captar dados e indícios mais apurados da realidade investigada. Esse tipo de pesquisa permitiu desvelar o significado que os participantes dão aos discursos por eles apresentados. Para Lüdke e André (1986), nessa abordagem, há preocupação maior com o processo do que com o produto, o que caracteriza a pesquisa como qualitativa.

Nisbet e Watt (1978 *apud* Lüdke e André, (1986) destacam que o estudo de caso compreende três fases que se entrelaçam, nos diversos momentos da pesquisa, como se fora uma figura espiral, em que os elementos vão se constituindo à medida do processo. “A primeira aberta ou exploratória, a segunda a mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira constituindo na análise sistemática dos dados e na elaboração do relatório. [...] Essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam” (NISBET & WATT (1978) *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Ainda, conforme Good e Hatt (1968 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, (1986), o caso estudado pode ser similar a outros, mas, ao mesmo tempo, é distinto, tem interesse próprio e singular. O caso se destaca por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único e particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações, quando quisermos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Lüdke e André (1986) apontam outras vantagens do estudo de caso etnográfico, dentre elas, destacam a modalidade de pesquisa que visa à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto e retratam a realidade de forma completa e profunda. Outras vantagens dessa modalidade de estudo são possibilitar o uso de variada fonte de informação, representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista, presentes numa situação social, permitindo o uso de uma linguagem e forma mais acessível para a elaboração dos

relatórios. Como já dito anteriormente, essa modalidade possibilita a análise subjetiva e a interpretação dos dados armazenados a partir das observações, entrevistas, anamneses e conversas informais com os participantes, seja qual for o objeto estudado. Por essa razão, entendemos ser essa a metodologia de pesquisa mais adequada ao desvelamento do nosso objeto de estudo.

Para a análise e interpretação dos dados, optamos pelos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotsky e da concepção dialógica de Bakhtin.

Trata-se, pois, de uma pesquisa interpretativa e, nesse sentido, adotamos o que diz Bakhtin, quando explica:

Nossa pesquisa transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junção. O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista, no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. O texto subentendido. Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes, [...] São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas e impenetráveis. (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Nessa abordagem, independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve): segundo Bakhtin (2003 p.308), “aqui se manifestam em toda parte tipos

especiais de autores, inventores de exemplos, experimentos com sua peculiar responsabilidade autoral. Aqui existe também um segundo sujeito; quem poderia dizer dessa maneira”. Ainda, sobre a autoria dos textos produzidos nas pesquisas, Bakhtin (2003) diz que o autor de uma obra só está presente no seu todo não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. Desse modo:

O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença. [...] O verdadeiro autor não pode tornar-se imagem, pois é o criador de toda imagem, de todo o sistema de imagens da obra. (BAKHTIN, 2003 p.308).

Por essa razão, destacamos a autoria presente nos falares dos sujeitos participantes desta pesquisa. Os dados foram coletados, classificados e analisados, segundo as categorias definidas durante o processo de construção da tese, descritas na apresentação. Uma vez interpretados os dados, chegamos aos resultados, retomando os objetivos e as perguntas iniciais da pesquisa, o contexto e os espaços/tempos de sua realização.

Características fundamentais do estudo de caso na abordagem de Lüdke e André

O estudo de caso visa à descoberta e novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avança, enfatiza a interpretação em contexto; para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas que

devem ser relacionadas à situação específica, onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, sendo que o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação: o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: - o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas” sendo que essa generalização ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados, frutos das suas experiências pessoais.

Estudos de caso ainda procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social: o pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. São vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: os relatos escritos apresentam, geralmente, citações, exemplos e descrições. É possível também que um mesmo caso tenha diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário a que se destina.

O desenvolvimento de um estudo de caso e suas fases

Lüdke e André (1986) apud Nisbet e Watt (1978), caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases, a primeira aberta e exploratória, a segunda mais sistemática e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. A fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. Deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação, ou seja, o objeto será visto pelo pesquisador durante o processo de construção. A delimitação do estudo se preocupa com a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada. Finalmente, na terceira fase, temos a análise sistemática e a elaboração do relatório.

Assim que o relatório científico seja finalizado, surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado.

O estudo de caso parte do princípio de que o leitor usará seu conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões. O estudo de caso naturalístico ou qualitativo, como é denominado por Lüdke e André (1986), oferece preciosos elementos para uma melhor compreensão do funcionamento e dos problemas inerentes a escola e outras instituições da sociedade. Por essa razão, é uma modalidade importante a ser adotada na resolução de problemas emergentes do cotidiano das escolas, principalmente quando envolve os sujeitos imersos nestas realidades.

Dar conta de um tema de pesquisa

O trabalho pessoal de pesquisa encontra expressão própria no desafio de assumir um tema para elaborar e defender, ainda que possa restringir-se à produção teórica. O título de professor é reservado, quase sempre, para quem, através do conhecimento acerbo de elaboração própria, obtém reconhecimento acadêmico de mérito pessoal como produtor de ciência. Antes de ser professor, pode ser monitor, assistente, docente, leitor, em cujo trajeto vai forjando espaço próprio de produção. A pós-graduação faz desafio específico à criatividade de elaboração própria, sobretudo, no doutorado. Sistemas há em que sequer o doutorado é suficiente para ser professor, já que, para tanto, exigem-se ainda outros passos que comprovem a ocupação de espaço científico próprio. Não há professor que não seja, em primeiro lugar, construtor de ciência/conhecimento, pois jamais seria pensável que ministrasse qualquer aula, sobre qualquer disciplina. Destacado pelo que produz e domina, a sua função se dará, nessa área, naturalmente, crescendo-se o compromisso de atualização.

Embora a pesquisa seja conquista lenta e progressiva, começa sempre no primeiro semestre. É normal que os alunos se sintam perdidos diante do desafio de liberdade acadêmica, que não se coaduna com as já solidificadas formas científicas, prenes de receitas prontas que substituem o esforço do aluno. Este pode insistir, na sua imaturidade, na ajuda cômoda, que demarca quantas páginas precisa ler, ou as troca pelo fichamento, ou se contenta com anotações de aula. Mas a organização curricular aponta para outra direção. O primeiro passo é *aprender a aprender*, que significa não imitar, copiar, reproduzir. A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal. Para tanto, o caminho é a biblioteca, onde é preciso munir-se de leitura farta, para dominar posturas explicativas, entre elas, escolher a

mais aceitável e, a partir desta, elaborar uma própria, mesmo que seja síntese. O segundo passo é iniciar a elaborar, devagar e com cautela, fazendo tentativas aproximativas, até sentir-se mais ou menos seguro de que é capaz de dar conta de um tema.

O professor tem seu lugar como pesquisador e orientador, para motivar no aluno o surgimento do novo mestre. Faz parte do conceito de criatividade, “saber se virar”, (grifo das autoras) criar saídas, sobretudo, para aprofundar a pesquisa. A postura de mero ensino e de mera aprendizagem é mais cômoda, menos problemática, evita o confronto produtivo entre mestre maduro e mestre em gestação. Neste caso, o professor dispõe do argumento mais convincente, que é o exemplo, porquanto, nada é mais formativo que o bom exemplo.

Desse ponto de vista, dar conta de um tema significa retomar o contexto do trabalho científico, geralmente apresentado como o caminho mais fértil para se encontrar nas profundezas da vida cotidiana dos sujeitos envolvidos, as veladas respostas e indícios para uma pesquisa de sucesso. Primeiro, concebe-se o que se quer mostrar, aonde se quer chegar, no sentido de uma proposta de construção científica, que segue a marca de uma suspeita explicativa, de uma rota pressentida, de um possível achado acadêmico. Em seguida, parte-se para a problematização, apresentando alternativas questionadoras da realidade da qual levantamos suspeita. Diante do desvelamento das questões de pesquisa, tanto é possível chegar a resultados positivos, quanto negativos, significando cada um, igual interesse para a ciência.

Segundo Demo (2004), para dar conta de um tema, são passos relevantes ter um tema, ou seja, um problema interessante a ser estudado, fenômeno pertinente que se deseja analisar, fato novo que se pretende compreender; segundo, projeta-se um caminho, com etapas, para a realização do estudo, o que denota sentido de sistematização e disciplina de trabalho; o momento

inicial é geralmente marcado pela dúvida, pois somente faz pesquisa quem não sabe tudo e convive criticamente com os limites do conhecimento; pergunta-se pelo que já se sabe do tema, para buscar alguma pista; chegando-se a uma pista preliminar, segue-se em frente, para averiguar se tem futuro; pode-se descobrir que é viável avançar, como também, que o rumo está equivocado; chega-se a uma primeira visão geral do tema, que delinieie o tamanho do esforço que temos que investir e, diante do qual, medimos o tamanho de nosso investimento diante de circunstâncias limitantes, como tempo disponível, recursos e instrumentos empíricos. É possível assumir o tema em maior ou menor profundidade, importante será sempre o que ler, com vistas a formular o quadro de referência, no qual vamos apresentar nossa proposta explicativa da realidade.

Ainda, é preciso justificar as relevâncias realçadas, o tipo de ponto de vista e de partida, a preferência teórica, sempre em termos de elaboração própria; é a questão metodológica, que coloca o desafio do como proceder: nas linhas, desenha os passos da análise (bibliografia básica, dados a serem utilizados ou produzidos, modo de interpretação, preferência de posicionamento científico, fases da empreitada), e, nas entrelinhas, aparece a tonalidade ideológica própria do autor, que é ator.

Dado esse grande passo, surge o momento de construir por escrito, com seus ritos formais (introdução, corpo, conclusão; citações; estruturação lógica da argumentação; disposição dos dados, com possíveis anexos), mas, sobretudo, com conteúdo adequado, demonstrado na capacidade de criar objetivos.

Dar conta de um tema não pode induzir a ingenuidade de que se achou a última palavra, nem que se inventou originalidade insuperável; quer dizer que o tratamento do tema é bem fundamentado, cercado de todos os lados viáveis, elaborado com engenho e arte, garantindo que aí aconteceu algum avanço científico.

Assim, não cabem, nesse desafio, leituras pela metade, cópias pirateadas de autores, número prévio de páginas, mera reprodução de dados. Significa que a orientação básica é fazer o que o tema exige em sua complexidade, não o que um instrutor predetermina como limitação *a priori*. É o aluno que deve saber o que ler, quanto ler, como ler, para formar o seu próprio juízo. Sobretudo, deve saber justificar quando e por que julga ter dado conta do tema, sem exaustivas repetições.

Aqui temos um parâmetro de avaliação do pesquisador, por mais que a nossa realidade mostre o contrário: o estudante conclui o curso sem saber dar conta de um tema, não consegue escrever com clareza e sistematização, não ordena, manuseia, constrói e interpreta os dados, o que revela continuar ainda, apenas aluno, até porque aprendeu com um professor que nunca saiu da condição de aluno. Não espanta que o educador a serviço de uma secretaria de Educação experimente dificuldade insuperável de redigir um plano ou um projeto, ou um professor não consiga dar elaboração aceitável à sua proposta semestral na escola, ou o diretor da escola perceba ser incapaz de construir uma proposta pedagógica, ou o sociólogo admita que não saiba dar corpo sistematizado à crítica de uma determinada política social.

Enfim, ressalte-se que o trabalho de elaboração individual, embora imprescindível, pode levar ao isolamento ensimesmado do cientista. Trabalho de grupo é muito recomendável, também por motivos educativos, como estratégia criativa na fase de pesquisa prévia, de discussão conjunta para indicar caminhos possíveis, de confronto criativo de ideias diferentes e divergentes. Mas não é útil a elaboração de grupo, porque tende a sacrificar a quem de fato elabora, pois não é viável escrever a muitas mãos. O trabalho de grupo é muitas vezes tático, de acomodação da mediocridade, sobretudo daquele esperto, que faz um companheiro produzir para o grupo. Talvez se pudesse sugerir que, na discussão do tema, é

preferível o trabalho conjunto; na elaboração propriamente dita é preferível o trabalho individual. A elaboração coletiva torna-se mais plausível quando o grupo tem projeto comum, trabalha junto há tempo e encontrou forma de redução conjunta.

A pesquisa participante

A pesquisa participante é vista pelos adeptos dessa modalidade como a possibilidade epistemológica de se fazer pesquisa em educação, onde para Noronha (1997), esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador e pesquisados interajam e sejam sujeitos ativos da investigação e produção de conhecimento. A discussão sobre essa modalidade vem de longa data por ter sido objeto de reflexões por parte de muitos pesquisadores interessados em fazer avançar as questões inerentes aos processos de pesquisas qualitativas que tem como principal fonte de dados os participantes da investigação, apesar de os problemas que ainda apresenta. Cardoso (1986) apud Noronha (1997) ressalta que um dos limites desse tipo de investigação está na condução da pesquisa a uma postura eclética e pragmática, desqualificando como ocioso o debate sobre os compromissos teóricos que cada método supõe. No entanto, é vista como uma modalidade que pouco se preocupa com o aprofundamento teórico-metodológico e, por essa razão, deixando de ir a fundo às questões que se propõem desvelar, bem como a contribuição que o trabalho de campo traz com a presença dos participantes envolvidos. Alerta também, para os limites da subjetividade, como instrumento de conhecimento e para a desqualificação do critério de avaliação de pesquisas, na medida em que, nesse tipo de abordagem, poderá levar a desvios, devido ao pesquisador não promover uma boa interação com a maioria do grupo. Se isso vier a ocorrer durante a

pesquisa, ou por não dar conta de ser um fiel porta-voz dos anseios do grupo, poderá comprometer a validade e o interesse maior da pesquisa. Portanto, é tarefa do pesquisador tornar visíveis aquelas situações da vida cotidiana que estão ocultadas e que só poderão vir à luz, como forma de denúncia.

O campo da história é um campo de possibilidades que vai ser trabalhado com “os agoras” a serem investigados. Abandono então a ideia de que vou reconstruir o passado tal qual aconteceu – mesmo porque isso é impossível – mas, ao mesmo tempo, o que faço do passado é uma leitura, em termos de referências recentes, que abrangem o hoje e o agora, com perspectivas sociais, teóricas, ou uma concepção de vida, de mundo... (BENJAMIN, Walter, 1986, p. 186).

Ainda, nessa direção crítica, encaminham-se as reflexões de Veiga (1985) apud Noronha (1997), ao considerar que muitos dos postulados desse tipo de pesquisa, por rejeitarem a perspectiva neopositivista e por criticarem uma postura de neutralidade axiológica e epistemológica, alicerçada por muitos cientistas sociais, na tentativa de explicar o rompimento da divisão social do trabalho, incorrem o risco de negar o papel ativo do sujeito cognoscente, pretendendo captar a realidade sem a intermediação das categorias analíticas, ou seja, tentando combater o cientificismo e a ideia de pesquisa científica. Conclui-se, portanto, que é preciso evitar as posturas anticientíficas e espontaneístas, tendo, também, uma adequada compreensão do saber popular.

Nesse sentido, precisa-se ter a perspicácia para não incorrer nas armadilhas positivistas, presentes no processo de identificação das populações estudadas, deixando de lado os conceitos lapidados ao longo da história, em detrimento apenas das práticas de campo. Isso costuma ocorrer, muitas vezes, quando o pesquisador engajado nas lutas de campo junto aos seus pesquisados. Para sair desse impasse,

o pesquisador necessita não contentar-se apenas com a descrição da realidade imediata e a experiência vivida das populações pesquisadas da forma pela qual os fenômenos se apresentam, mas investigar o modo pelo qual são produzidos.

A reflexão, em torno da produção do conhecimento científico, em direção aos fundamentos epistemológicos, tem sua raiz na relação sujeito – objeto. Isso significa que há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo, ao mesmo tempo, construído nesse processo. Para Triviños (1999), a relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como essa também se altera com a teoria. A produção do conhecimento, portanto, de partir do campo próprio da produção do conhecimento, do nível de intervenção no processo, para transformá-lo. Nesse sentido, deve haver um avanço, tanto no nível de consciência coletiva dos participantes quanto no nível da ciência. Torna-se necessário transformar a verdade prática em verdade teórica, para que a primeira ganhe um conteúdo transformador da realidade. Nesse sentido, concordamos com Lefebvre (1973, p. 230) ao dizer que “a sociedade capitalista constrói uma realidade urbana fragmentada e um espaço controlado, metodológica e epistemologicamente se instala o conflito entre o vivido sem conceito e o conceito sem vida. Uns dispensam-se de pensar e outros se dispensam de viver”. Esse antagonismo instalou-se na atividade científica, escamoteando a questão que a produz, levando-a ao nível de superficialidade.

Desse modo, para que a pesquisa científica cresça, tanto ao nível teórico- metodológico quanto das práticas, é preciso que os pesquisadores elevem os níveis das pesquisas científicas, considerando a vivência, a história e a realidade dos sujeitos. Lefebvre nos dá a resposta dizendo que a superação desta contradição se dá ao nível das relações sociais de produção, não apenas no micro-espaço das relações humanas, mas da sociedade

como um todo. É fundamental que o pesquisador não assuma a realidade a ser pesquisada de forma fragmentada, mas que trabalhe com a categoria de totalidade, no sentido metodológico de articular, segundo Heller (1985), o Cotidiano e História. Esse esforço de investigação é necessário para fazer emergir aspectos reveladores somente vistos pelo olhar capcioso e preparado do pesquisador.

O fundamental, nesse processo de construção do conhecimento, é ligar o cotidiano, rico de determinações históricas à história da construção da sociedade. O pesquisador, ao buscar construir categorias de análise que articulem a historicidade do cotidiano à história do movimento social, está desenvolvendo não apenas um esforço de investigação crítica ao sistema capitalista de produção, mas também, uma ação política contrária a esse modo de ordenação do mundo.

Para concluir, pensemos que a pesquisa participante ou intervencionista só adquire de fato esse estatuto, ao superar o nível de imediatez e empreender essa tarefa, de ligar orgânica e metodologicamente o cotidiano à história.

Pesquisa-ação

A pesquisa-ação não é uma simples modalidade de pesquisa, é mais do que isso, uma posição ideológica e política de tratar e discutir as questões relacionadas ao trabalho do professor e seu comprometimento com a vida na escola. É a maneira encontrada por muitos professores-pesquisadores preocupados com a realidade das escolas deste milênio, de denunciarem os problemas vividos, apontando possibilidades concretas de mudança de uma sociedade/escola ineficiente e excludente. Na perspectiva de valorizar o capital cultural e identitário dos escolares garantindo-lhes escolas de

qualidade, mas, sobretudo, vida digna. Desse modo, é urgente que o educador-pesquisador se preocupe em denunciar, por meio de pesquisas, a urgência de se fazer cumprir as políticas educacionais e culturais emergentes no país, que trate das identidades dos coletivos escolares com os quais trabalhamos principalmente nas escolas públicas.

Entende-se que pesquisa-ação traz no seu cerne não só o objeto representado na realidade imediata da sala de aula, da escola e do seu entorno. Ela perpassa questões sociais que emanam da vida de seus pares e alunos. Desse modo, para desenvolver a pesquisa-ação é preciso que o pesquisador se sinta sujeito partícipe da comunidade escolar. Segundo Costa (2002), toda a sociedade está envolvida e implicada em uma grande luta cultural pela significação da identidade, e acrescentaríamos, pela dignidade humana. A efetiva participação dos educadores em grande parte definirá em alguma proporção, quem terá o direito de falar, de viver dignamente nesta sociedade. Para isso, precisamos narrar a nossa história, a história de nossos alunos e de nossas escolas, do lugar que ocupamos. Se não o fizermos, serão contadas por fontes alheias as nossas vivências, distorcendo a realidade e, aprisionando-nos cada vez mais, “comprometendo amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos” (COSTA, 2002, p. 94).

Nessa perspectiva, concordamos com Costa (2002) que a pesquisa-ação apresenta-se como estratégia de pesquisa e vai além da vontade de saber, ela é inseparável da vontade e poder. Partimos aqui do princípio Foucautiano de que conhecer é governar, é produzir discursos que instituem realidades.

Ao descrever sujeitos, objetos e práticas, a pesquisa-ação como de resto qualquer modalidade de pesquisa, vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação que está implicado o poder: -quem narra – grupos ou indivíduos – exerce o poder sobre o que é narrado. [...] Quem narra também é narrado (COSTA, 2002, p. 94).

A pesquisa-ação segue linha reflexiva e centralidade na linguagem, questiona os atributos emancipatórios dos seus participantes, ao mesmo tempo em que argumenta em favor de seu caráter participativo. Permite que os sujeitos pertencentes a categorias singulares produzam relatos sobre si, suas condições de vida, cultura, tradições, projetando suas identidades para campos mais amplos das culturas.

Na década de 1980, a pesquisa-ação surge com a forte inspiração em autores marxistas e neomarxistas, mas, principalmente, sob a forte influência de Freire e de outros pensadores latino-americanos. A pesquisa-ação se expande, nesse período, em alguns países do terceiro mundo (África, América do Sul e Central), estando fortemente vinculada às lutas de grupos subalternos pela emergência dos saberes ignorados e minimizados pelas ideologias hegemônicas. A tônica da pesquisa-ação centar-se na ideia de que é preciso produzir conhecimentos não só para conhecer a realidade, mas para transformá-la.

A educação popular, tal como a conhecemos na versão latino-americana concebida por Freire na década de 50, tem como proposta uma pedagogia centrada na prática e como objetivo a educação emancipatória de indivíduos que integram grupos excluídos e marginalizados. Segundo essa concepção, trata-se de um processo educativo cujo ponto crucial reside no fortalecimento do diálogo e da negociação com vistas à capacitação para a participação política nas mais varadas arenas sociais, sejam elas institucionais ou não. (Fonte: as autoras).

A partir da década de 50 e 60, com Paulo Freire, a pesquisa-ação configurou-se como a forma predominantemente adequada de trabalho, de norte a sul do Brasil, e tem se mostrado mobilizadora de políticas centradas em projetos educacionais, valorizando elementos da cultura popular dos grupos excluídos do país, principalmente. Exemplo disso temos a grande Campanha Nacional de Alfabetização que teve seu foco no início da década de 60, atuando com grupos do meio rural, grupos marginalizados de periferias das grandes cidades, pescadores das regiões ribeirinhas, em grandes mutirões de alfabetização de jovens e adultos, onde os professores eram chamados de líderes e trabalhavam voluntariamente.

A principal ferramenta, usada por Freire para a participação e conscientização dos grupos de alfabetizandos, centrava-se em promover aos sujeitos, *problematizar*, (grifo nosso) a sua condição de cidadania que, obviamente, passava pela escolaridade, encaminhando-os para a emancipação. Desse modo, o conhecimento adquirido é simplesmente o domínio das habilidades de codificar e decodificar, para servir como mão de obra preparada para servir ao capital, mas, sobretudo, para o desenvolvimento de ações investigativas e sistemáticas que visavam a aquisição de conhecimentos emancipatórios.

De domínio de tal instrumento, educadores exercem uma concepção hibridizada de ensino e pesquisa que imbuído de *ação-reflexão-ação* vai formando o movimento dos professores-pesquisadores e/ou professor reflexivo. O objetivo dessa ação desencadeada parece ser uma ação coletiva e colaborativa, envolvendo profissionais e estudantes na compreensão e interpretação da sua prática emancipatória.

Um primeiro ponto a se considerar, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, converge para as verdades deste mundo e que são produzidas no jogo das correlações de força. Para Santos (2005), a ciência é apenas uma das formas de saber e um dos mais poderosos

regimes que instituem verdades, ou seja, aquilo que se constrói como conhecimento, nem sempre ter relação direta com a ciência.

Outro ponto, que ancora a pesquisa-ação, é a relação entre sujeito-objeto e essa relação não é externa ao sujeito que estaria em algum lugar para ser observado, investigado e explicado. Segundo Santos (2005), o sujeito também se constrói no e com o objeto de pesquisa. E, para Foucault (2008), o sujeito unificado da filosofia moderna estaria dando lugar a esse sujeito descentrado, pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para esse autor, as sociedades e culturas em que vivem e são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que rege o que deve ser dito, e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. Os sujeitos se constituem no interior de tramas históricas, eles são simultaneamente construtores e constituídos a partir das relações dialógicas.

Desse modo, arriscamos ponderar que uma das principais vantagens da pesquisa-ação é sua característica dialógica, pois permite que os sujeitos dialoguem profundamente sobre o objeto, na mesma medida em que estão desvelando e modificando a sua realidade. Nem sempre o diálogo é garantia de construção democrática e de justiça social. “Compreende-se assim que nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher” (COSTA, 2002). Diante da afirmação de Costa, entendemos que uma relação dialógica não é necessariamente, uma relação de igualdade e nem garantia de participação democrática. Segundo Costa (1995, p. 132), “o conhecimento é construído socialmente, mas não democraticamente”.

Retomando a discussão feita até aqui, reforçamos que a pesquisa-ação tem seu princípio nas ações colaborativas e nos coletivos que compartilham as mesmas buscas. Traz, na sua gênese, à vontade de saber, a vontade de poder e de transformar e

o objeto da investigação só vão existir, se passado significação que nada mais é do que um processo social de conhecimento. É uma modalidade de pesquisa que permite aos grupos humanos explicar, via linguagem, a sua realidade, de forma subjetiva, descritiva e hermenêutica. Foucault (2008) diz que para fazer pesquisa temos que conhecer o objeto a ser pesquisado, principalmente no campo educacional, da Pedagogia, da Psicologia. São discursos que dispõe sobre seus objetos para poder administrá-los e governá-los, mas também as demais áreas do conhecimento que integram os curriculares escolares. A contribuição desse tipo de pesquisa para a escolarização, o currículo e a pedagogia é inestimável, uma vez que nos alerta para a necessidade de conceber estes campos como territórios de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades dos envolvidos.

Importa aqui considerar que nenhum movimento, tampouco os projetos de pesquisa-ação sobre currículos, saberes escolares e outros, estão isentos de produzir e/ou fortalecer a discriminação e a desigualdade. Interessa-nos, como professores-pesquisadores, por meio da pesquisa-ação, observar, problematizar e buscar ações concretas para o que está ocorrendo nas instituições de ensino e em grupos sociais contemporâneos.

A pesquisa documental

A pesquisa documental é a utilização de documentos em investigações científicas, com o objetivo de obter informações para responder a um determinado problema de pesquisa; segue técnicas apropriadas, etapas e procedimentos, as informações são categorizadas e, depois, analisadas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A utilização de documentos em pesquisa possibilita o acesso a uma riqueza de informações e a ampliação do entendimento de determinados objetos de estudo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Há certos objetos de pesquisa que estão em um passado distante e, assim, o pesquisador precisa reconstruir acontecimentos, e isto será possível a partir dos registros deixados. A pesquisa documental também possibilita acompanhar a mudança de um local ou grupo de pessoas; analisar o processo de elaboração de legislações, analisar o registro de reuniões de determinados grupos, dentre outras questões que envolvem registros. Os documentos são fontes inesgotáveis de conhecimento.

Podemos considerar documentos as fotografias, imagens, vídeos, filmes, legislações, documentos oficiais, atas de reuniões, documentos escolares, músicas, e-mails, cartas, revistas, jornais, enfim, os documentos são registros, não exclusivamente escritos, que o pesquisador utiliza para obter informações de pesquisa.

Para Loizos (2002), as imagens fotográficas em pesquisa podem ser utilizadas para documentar uma mudança histórica; por exemplo, pode ser registrada a mudança periódica de um prédio escolar. O pesquisador pode fotografar ou utilizar fotografias já existentes, é importante, porém, que o momento seja testemunhado e que as fotos tenham fidedignidade, sem alterações gráficas.

Outro emprego da fotografia em pesquisa documental é fazer sua leitura para obter informação histórica implícita: mas o que se pode inferir de uma fotografia? A interpretação exige uma leitura das ausências e presenças, da forma que as fotografias foram compostas e sua relação com o contexto histórico e cultural. (LOIZOS, 2002). Podem ser encontradas recorrências em fotografias, tanto de ausências como de presenças, e, com todo o rigor necessário, é possível fazer sua leitura.

Assim como as fotografias, os vídeos e filmes têm grande potencial analítico para pesquisa documental. É possível que o

pesquisador produza seu vídeo, a maioria das pesquisas produz vídeo e não filme, por conta do custo (LOIZOS, 2002). Esta produção, voltada à pesquisa documental, resulta nos chamados documentários, que registram determinada realidade por um período considerável de tempo. A maioria dos pesquisadores, por conta do tempo disponível, para realizar suas pesquisas, utiliza material de documentário já existente. Os desenhos, vídeos e filmes também podem ser objetos de pesquisa documental, a partir da dos quais o pesquisador realiza uma análise destes, a sua relação com a temática e problema de sua pesquisa.

Já os documentos escritos são ricas fontes de pesquisa documental e também os mais utilizados, estes são exclusivamente encontrados e não produzidos pelo pesquisador, quando se trata de pesquisa documental. Podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares e também podem ser garimpados na internet. Em arquivos públicos podem ser encontrados, conforme Marconi e Lakatos (2010), ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás, atas, projetos de lei. Em arquivos particulares, que podem ser individuais ou institucionais, podem-se encontrar correspondências, diários, autobiografias, atas, comunicados, ofícios (MARCONI; LAKATOS, 2010). Em instituições escolares e universidades, podem-se encontrar relatórios, projeto político pedagógico, regimento escolar, regimento interno, atas, boletins, bilhetes, ofícios, portarias, dentre outros documentos que são registros e fontes de pesquisa.

No Brasil, há excelentes portais eletrônicos, que são bancos de documentos oficiais, como o Portal Eletrônico do Ministério da Educação (MEC, 2013) que é uma fonte inesgotável de pesquisa documental. Você pode digitar o que procura no espaço específico, ou procurar diretamente pela aba lateral do site.

Além do site do MEC, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP, 2013) também disponibiliza, em seu portal

eletrônico, uma importante base de dados e documentos, bastante sistemática e organizada. O Governo Federal (BRASIL, 2013) disponibiliza, ainda, um portal eletrônico exclusivo de legislações em geral, inclusive as educacionais, que contempla documentos desde o tempo do império até a atualidade, que pode ser explorado como banco de dados documentais. Os estados e municípios também disponibilizam em seus portais eletrônicos as legislações estaduais e municipais; em se tratando de educação, outros documentos são disponibilizados, que também podem servir para pesquisa documental como, relatórios e materiais didáticos. A internet definitivamente facilitou nossa vida!

Por outro lado, dependendo do tipo de documento que o pesquisador procura para sua pesquisa este pode estar na internet ou outros locais, mas não da forma sistemática que o pesquisador necessita o que dificulta o seu levantamento; com o advento da internet muitas fontes estão na rede, mas de forma aleatória, o que não facilita o trabalho de encontrá-las. Além disso, a cultura de preservar a memória está desvalorizada, muitos registros, feitos em cartas, documentos antigos, jornais e revistas de determinadas épocas, são jogados fora pela humanidade e muita fonte de pesquisa é desperdiçada.

O levantamento das fontes, segundo Saviani (2006), constitui-se como ponto de partida da pesquisa documental, é nelas que devemos nos apoiar para construir o conhecimento, porém esse *corpus* documental não é composto de forma imediata (EVANGELISTA, 2003) e como os prazos para a realização de pesquisas geralmente são curtos, muitos pesquisadores não conseguem acesso às fontes e precisam mudar o rumo de sua pesquisa,

O que é importante, nesse caso, é procurar compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se ela se presta para o tipo de investigação que se pretende. [...] é necessário que os materiais

sejam adequados. A materiais adequados, podem-se fazer perguntas adequadas. Esse procedimento é importante, pois sem materiais adequados o pesquisador pode ficar perdido e não realizar seu trabalho [...] (EVANGELISTA, 2003, p. 4).

É por isso que existem grupos de pesquisa que partilham suas fontes documentais de forma organizada na internet ou em bibliotecas, pois, quanto mais pesquisadores tiverem acesso, tanto maiores são as possibilidades de diferentes análises a partir de variadas perspectivas, a respeito das mesmas fontes, quem ganhará é a comunidade científica e toda a sociedade.

Análise documental

Depois de realizada a organização e seleção dos materiais, produzidos ou não pelo pesquisador, chega o momento da análise documental. Esta é parte da pesquisa documental em que o pesquisador irá encontrar as informações nos documentos e categorizá-las, irá também interpretar estas informações a luz de uma teoria específica e assim fazer suas considerações e inferências (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

Em uma análise documental, a partir de uma abordagem qualitativa, o pesquisador precisa considerar o contexto em que foi produzido o documento, para evitar uma interpretação equivocada em função dos valores sociais de cada época e contexto específico. Além disso, importa também identificar o autor do documento, se fala pessoalmente ou em nome de uma instituição ou grupo social, pois estas informações serão valiosas para a análise documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Um tipo de análise, bastante utilizado em pesquisa documental, segundo Lüdke e André (1986), é a análise de conteúdo. As autoras indicam que a análise de conteúdo pode ser com base na unidade

de registro e unidade de contexto; ao definir as categorias que serão procuradas, tanto em textos como fotografias, filmes e demais tipos de documentos, o pesquisador poderá verificar a frequência com que determinada categoria aparece ou não, ou verificar o contexto em que determinada categoria surge no documento.

Na figura 6 aparece um exemplo de pesquisa documental com análise de conteúdo em documento escrito, a respeito do Curso de Pedagogia, em cada documento foi verificada a presença ou ausência das categorias escolhidas para a análise.

FIGURA 6 – Exemplo de análise de conteúdo

DOCUMENTOS ANALISADOS	CATEGORIAS DE ANALISE		
	CAMPO EPISTEMOLÓGICO	ATIVIDADES PROFISSIONAIS	BASE DE FORMAÇÃO
	RESULTADOS		
ANFOPE (1998)	Não há referencias nos documentos analisados.	Não há referencias nos documentos analisados	Considera a docência como base obrigatória de formação.
CEEP (1999); CEEP e CEFP (2001, 2002);	Não há referencias nos documentos analisados.	Em CEEP parece expressar preferência pela docência. Em 2001 e 2002 em documento conjunto com a CEEFP defendem q docência integrada a OTP/ gestão.	Considera a docência como base obrigatória de formação.
FORUMDIR (2004a, 2004b);	Considera a pedagogia um campo científico.	Defende a docência, gestão e pesquisa integradas.	Não defende a docência como base. A formação defendida pela entidade assenta-se em três pressupostos: construção do conhecimento e pesquisa; formação integrada e trabalho em equipe
ANPEd et al (2001) e CAMPOS (2004);	Não há referencias nos documentos analisados.	Defende que o pedagogo pode atuar na docência, gestão e pesquisa (mas não afirma se de forma integrada).	Considera a docência como base obrigatória de formação.
Libâneo e Pimenta (1999)	Consideram a pedagogia um campo científico.	Defendem a formação para docência e gestão separados.	Não aceitam a docência como base de formação.

Fonte: Elaboração das autoras.

A forma de categorização dos dados obtidos fica a critério do pesquisador; alguns preferem realizar anotações nos documentos, outros elaboraram quadros, como visto na figura 6, tabelas, não importa qual o instrumento para registro dos dados, porém é importante manter o rigor metodológico, pois os dados levantados dependerão do olhar atento do pesquisador.

Em uma abordagem qualitativa é importante verificar o que dizem e o que não dizem os documentos. Dependendo do problema de pesquisa o pesquisador irá determinar se a falta de uma categoria é importante na análise, ou se o número de vezes com que determinada categoria aparece é determinante para responder ao problema de sua pesquisa.

O pesquisador irá tecer sua análise com base no quadro teórico estabelecido, esta análise documental não precisa ser baseada no conteúdo, existem outros tipos de análise para a pesquisa documental, como a análise argumentativa, análise de discurso, análise da conversação e da fala, análise semiótica de imagens paradas, a análise de imagens em movimento e análise de ruído e música como dados sociais (BAUER; GASKELL 2002), cada pesquisador precisa verificar, de acordo com seu problema de pesquisa e quadro teórico estabelecido, qual tipo de análise se adequada à sua pesquisa.



Capítulo 3

A execução da Pesquisa

Quando acreditamos ter atingido algum cerne, descobrimos que o cerne é mais adiante, e quando, enfim, chegamos mais adiante, percebemos que ainda não era o verdadeiro cerne, a essência, um trabalho de criação e de invenção. (DERRIDA, 1995, p.207).

Dados coletados das observações nas abordagens qualitativas

Em todo o trabalho de pesquisa e investigação científica, deve-se dar prioridade à elaboração de um planejamento sistemático e cuidadoso para que, ao se dirigir ao local da pesquisa, sintam-se seguros e possam desenvolver a coleta sem privilegiar nem negligenciar aspectos da realidade, importantes para a explicação do objeto. Para isso, é preciso ter clareza do objeto a ser estudado, delimitando-o para capturar as evidências e os implícitos. Ainda,

cabe salientar que o pesquisador deve ter clareza da medida da sua participação e do tempo das observações.

Quanto à preparação, deverá o pesquisador estar preparado com os materiais e instrumentos para a coleta dos dados, além do intelectual e psicológico. É preciso, ainda, que o observador tenha habilidade para fazer os registros descritivos, saber separar os detalhes importantes dos triviais, fazer anotações organizadas e utilizar métodos eficientes para classificar os dados coletados, de acordo com a temática e os objetivos estabelecidos no projeto da pesquisa.

A observação, por seu caráter privilegiado, nas abordagens de pesquisa educacional poderá não ser a única fonte de dados, sempre acompanhado de outra técnica para auxiliar na garimpagem, de modo a complementar a quantidade de material a ser usado nas análises. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos para apreender as suas visões de mundo, suas aspirações, os significados que atribuem ao mundo em que vivem e conhecendo as ações próprias desses sujeitos. Enfim, a observação permite a coleta de dados em situações que outras formas de comunicação não são possíveis, como, por exemplo, quando o sujeito é um bebê, ou por razões outras que impedem a pessoa de emitir certas informações.

A coleta de dados, por meio das observações, permite ao pesquisador confrontar as informações registradas em diferentes momentos, formando banco de dados considerável de modo a verificar diferenças, confirmar e descartar ideias preconcebidas, para confirmar ou refutar o que não for válido para o estudo. O pesquisador, de posse desses dados, vai ocupar-se da transcrição dos mesmos e da classificação para, posteriormente, utilizá-los como material para as análises.

Sabemos que os métodos de observação podem variar, e, de acordo com Najmanovich (2001), a observação participante é

uma estratégia de campo que envolve o pesquisador diretamente com o seu outro, o pesquisado. Para apurar dados mais ricos em detalhes, durante a observação participante, o pesquisador poderá se valer de outros instrumentos, como de entrevistas, observação direta acompanhada de conversas informais, garantindo grande envolvimento do pesquisador à situação pesquisada. Para isso, será preciso dominar um conjunto de técnicas metodológicas que vão desde a elaboração de um simples roteiro de perguntas a complexas formas de captação de informações gravadas, fotografadas, filmagens, e registros, imediatamente após a vivência da experiência observada, para que o registro não altere o comportamento do informante.

Najmanovich (2001) ainda sugere outras formas de observação como o caso do observador como participante total, onde alia a sua participação no grupo investigado ao seu propósito como pesquisador. Nesse caso não revelará a sua verdadeira identidade nem o propósito do estudo ao grupo. Outra forma apresentada pela autora diz respeito ao participante como observador, nesse papel, o observador não oculta totalmente suas atividades, mas revela parcialmente as suas intenções. Por exemplo, ao falar dos objetivos do seu trabalho de pesquisa para o grupo da escola, revela parcialmente a sua proposta, para que os observados não soneguem informações valiosas. Porém, esse tipo de comportamento do pesquisador é bastante criticado, pois leva a crer que este não está agindo com transparência e honestidade. Já o observador, como participante, revela de antemão a sua identidade e os objetivos do estudo ao grupo. Parece-nos bastante interessante essa postura metodológica do pesquisador, ele assume o seu papel de forma a primar pela ética e, da mesma forma, ganhando a confiança do grupo e poderá acessar informações, até mesmo confidências, pedindo cooperação ao grupo. Quanto ao pesquisador, como observador total, a sua principal característica é de não interagir

com o grupo pesquisado, e exercerá sua atividade de observação sem ser visto. Essa também é considerada uma atitude antiética, pois o observador não se apresenta ao grupo para obter o que quer.

Outra dimensão em que a observação poderá variar é quanto à duração do período de permanência do observador em campo. Dados dão conta que, diferentemente das pesquisas antropológicas e sociológicas, as pesquisas em educação variam entre seis semanas e três anos, variando muito dentro desse tempo. A definição do tempo de observação varia a depender do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo.

Com relação aos conteúdos das observações, Amorim (2004) apresenta algumas estratégias importantes para garantir a qualidade do conteúdo destas. Para essa autora, o conteúdo das observações deve compor-se de uma parte descritiva, e uma parte mais reflexiva. Sendo a primeira, responsável pelo registro mais detalhado do que ocorre no campo observado. Dentre as questões inerentes ao registro, temos a descrição dos sujeitos quanto aos seus aspectos físicos, modo de agir, falar, dentre outros que o pesquisador considerar importante. O segundo passo é a reconstrução dos diálogos, levando em consideração as palavras, os gestos, os depoimentos. Sempre que possível é aconselhável utilizar-se das palavras textuais do informante para dar transparência e credibilidade aos dados. As citações são de extrema valia para analisar, interpretar e apresentar os dados. Quanto ao local, ambiente onde é realizada a observação, este deve ser descrito detalhadamente de modo a representar com riqueza de detalhes o ambiente físico, seja uma escola, uma sala de aula, ou outro espaço, além de materiais e móveis, se for o caso.

Ainda, a descrição dos eventos especiais, incluindo o que ocorreu, como e onde ocorreu, quem estava envolvido e como se deu este envolvimento, sempre na ordem dos acontecimentos. O comportamento das pessoas, como professores, alunos, dentre

outras, de suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Com relação à parte reflexiva, Amorim (2004) considera as anotações do pesquisador, realizadas durante a coleta, envolvendo sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, entre outros indícios. Para Amorim, as reflexões podem ser de vários tipos, destacando as principais, tais como: metodológicas, analíticas, de dilemas éticos e de conflitos.

A entrevista

Quando se faz pesquisa, independente da modalidade que mais se adequa aos propósitos da mesma, sabe-se que, ao lado das observações, esta é um dos instrumentos mais importantes para a coleta de dados, quando se trata de uma pesquisa qualitativa. Esta é, sem dúvida, uma técnica indispensável, sobretudo, nas pesquisas científicas, como é o caso que estamos tratando. Independente do objeto que se busca investigar, sempre a que se estabelecer uma relação de interatividade entre pesquisador e pesquisado, criando-se, assim, um clima de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado. Neste tipo de entrevista, em que usamos um roteiro flexível, com perguntas não totalmente estruturadas, abertas a novas intervenções por parte do pesquisador, à medida do desenrolar da entrevista e das informações que vão surgindo, vai-se reconstruindo e direcionando os diálogos para o foco de interesse do pesquisador. Esse tipo de entrevista é muito vantajoso, pois permite um ir e vir garantindo a riqueza de informações e detalhes que não se captaria com a aplicação de um questionário, por exemplo.

Segundo Silveira (2002), o questionário tem sua validade, mas implica em uma série de problemas, muitas vezes levam o pesquisador a ter que buscar outras fontes de informações para sub-

siñar e complementar o estudo. Segundo Silveira (2002), os questionários, tanto aqueles com questões abertas quanto fechadas, são importantes instrumentos de coleta de dados com grande número de informantes. Neste caso sim, os questionários têm um valor extraordinário, pois facilita ao pesquisador, em pouco tempo, armazenar grande quantidade de dados. Porém, quando se trata de uma pesquisa com público pequeno, os questionários agregam muito pouco, podendo empobrecer a pesquisa por falta de informações.

Sala vazia, num intervalo entre um turno e outro. Aproveitamento de um espaço (conveniente) de um tempo (possível). Expectativas, receios, salvaguardas. E um lado a entrevistadora, com a apreensão inevitável de que algo “dê errado” (afinal é tão difícil conseguir uma professora que se disponha a ser entrevistada!): o gravador o gravador não funcione, haja alguma interrupção escolar, a entrevistada fale muito pouco... De outro, a entrevistada, com outros receios: que perguntas ela vai me fazer? O que ela vai pensar/dizer/escrever sobre mim? Enfim, por que concordei com isso?

Meia hora depois, findo o encontro, com os agradecimentos e saudações de praxe, entrevistadora e entrevistada se separam. O registro sonoro da conversa, então, se torna o documento, o registro fiel, a fonte de dados, o material a ser descrito, analisado, categorizado. Os outros registros – os olhares, os sorrisos, as mãos que se movimentam, as expectativas e desconfortos, o travo na voz, o leve nervosismo... – não mais existem. Enfim, ali está, para a dissecação acadêmica, a entrevista! (SILVEIRA, 2002, p. 119).

Retratadas por Silveira (2002) as vantagens e as tensões presentes no momento de uma entrevista, é nessa clareira de inseguranças de ambas as partes, entre entrevistador e entrevistado, sobre como se caracteriza esse evento discursivo que o pesquisador precisa debruçar-se para descrever, analisar e interpretar a voz, os gestos e movimentos vindos da entrevista. Arfuch (1995, p. 121) observa, “imbricada em sua própria arquitetura a presença de um terceiro – o público, interlocutor ambigualmente ausente e

presente - para quem entrevistador e entrevistado também falam". Para ele, a entrevista é um gênero discursivo e, como tal, oferece a possibilidade ao pesquisador de não só interagir com o entrevistado, como também com um terceiro, o público leitor.

Noções de elaboração de instrumentos para a coleta dos dados em campo

Para coletar dados válidos e confiáveis em campo, o pesquisador necessita de instrumentos adequados aos objetivos de sua pesquisa. A construção de um instrumento é momento crucial da pesquisa, o pesquisador deve-se valer de seu referencial teórico e seus objetivos de pesquisa para construir um instrumento que realmente o auxilie em campo, um instrumento mal elaborado pode destruir toda uma pesquisa de campo.

Um instrumento bastante utilizado na observação é o roteiro, como exemplo na figura 7, este auxilia o pesquisador a verificar em campo questões específicas que responderão ao seu problema de pesquisa. Levar um roteiro como este a campo pode auxiliar a memória do pesquisador a focar-se nos objetivos que o levaram até o local.

Figura 7– Exemplo de roteiro de observação

1. ESPAÇO FÍSICO

- O espaço para trabalhar com o lúdico existe? Como pode ser identificado? É utilizado? De que forma é utilizado?
- Os alunos colaboram na decoração de suas salas? De que forma? Há uma intencionalidade pedagógica ou servem apenas para enfeite?
- O espaço é coerente com o número de alunos? Qual o número de alunos? (Solicite uma lista dos nomes dos alunos e respectivas idades)
- O espaço valoriza o educar ou o cuidar? Há equilíbrio entre os dois?

2. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

- Há uma rotina? Quais atividades prevalecem? Voltadas para o educar ou cuidar? Há um equilíbrio?
- As brincadeiras propostas tem uma intencionalidade pedagógica?
- Existe um planejamento das atividades e rotina das crianças?

Fonte: Elaboração das autoras.

Além do roteiro de observação, a realização de um vídeo em pesquisa pode auxiliar uma observação, com a devida autorização dos sujeitos participantes da pesquisa, pois o pesquisador poderá voltar à cena que filmou e interpretar os dados existentes, mas o ato de filmar precisa ser acompanhado de observação sistemática que garanta a fidedignidade da sequência das ações e do contexto em que aconteceram (LOIZOS, 2002). A utilização de gravação de cenas em pesquisa precisa ser comedida e utilizada em situações específicas, pois a câmera de vídeo é um elemento evasivo.

As entrevistas também precisam contar com a elaboração de um roteiro para atingir seus objetivos. Esse roteiro pode ser mais direcionado, como exemplo na figura 8. Neste tipo de roteiro o pesquisador literalmente lê as perguntas para obter respostas de seu participante, mas é preciso sensibilidade do pesquisador, pois, se o entrevistado responder muito objetivamente às perguntas, pode ser necessário complementar com algumas questões, com o cuidado de não inferir nas respostas.

Figura 8 – Exemplo de roteiro para entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTOR ESCOLAR

a) Como transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental? Na sua instituição como é organizado o currículo e a rotina para vencer esse desafio? Ou, em sua opinião, é melhor organizar a instituição no ritmo do ensino fundamental para que as crianças cheguem mais adaptadas a escola de ensino fundamental?

b) Como dividir com os pais a responsabilidade de educar e cuidar, deixando claro os papéis de cada um, mesmo sendo complementares um em relação ao outro? Na sua instituição, os pais participam ativamente do processo? Quais medidas a instituição adota para essa integração com os pais? Será mesmo responsabilidade da educação infantil educar e cuidar, ou a escola deveria ser responsável apenas pela transmissão dos conteúdos escolares?

c) Como dividir com os profissionais que atuam na educação infantil o desafio de educar e cuidar? Há preparo desses profissionais? Quais necessidades você percebe que os cursos de pedagogia precisam sanar para que esses profissionais cheguem para atuação prática com mais preparo? É importante que os profissionais que atuam na educação infantil sejam formados em nível superior?

Fonte: Elaboração das autoras

Outra opção de instrumento é um roteiro mais aberto, com tópicos que o pesquisador quer descobrir, mas que ele direciona, conforme perceber que é melhor em campo, neste modelo mais aberto, é preciso cuidado para não fugir dos objetivos da pesquisa. Loizos (2002) nos sugere a fotografia como instrumento em entrevistas sem roteiro pré-estabelecido, que pode servir como desencadeador para atingir a memória de pessoas entrevistadas, pois “as imagens fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar entrevistas focais, libertar suas memórias, criando um trabalho de ‘construção’ partilhada, em que pesquisador e entrevistado podem falar juntos de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo” (LOIZOS, 2002, p.143). Pedir para professores trazerem fotos de seu tempo de escola para registrar suas falas a respeito, pode se tornar um rico material de pesquisa, por exemplo.

O questionário e o formulário também são opções de instrumentos para pesquisa em campo. Um questionário é preenchido pelo participante sem a presença do pesquisador e pode ser constituído de perguntas fechadas e abertas. Nas questões abertas, as respostas são oferecidas pelo participante, nas questões fechadas há opções de respostas que o participante irá escolher, como podemos verificar, na figura 9. Já o formulário é um roteiro de perguntas parecido com a entrevista, porém, ao invés de gravar os dados, o pesquisador anota os tópicos principais da fala do participante (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Formulários e questionários são menos utilizados em uma abordagem qualitativa de pesquisa, mas não estão descartados, porém é preciso ficar claro que existe uma grande diferença em realizar uma entrevista com dois professores, por exemplo, e aplicar um questionário com dois ou três; na entrevista, há possibilidade de dados mais extensivos, portanto, geralmente o número de participantes é menor. Com um número reduzido de participantes o questionário e mesmo o formulário empobrece os detalhes, que são essenciais em uma pesquisa qualitativa. É importante que o número

de participantes seja definido, conforme critérios de amostragem que tornem possível que os dados coletados, transformem-se em gráficos e tabelas que poderão ser analisados qualitativamente. Mas como fazer a tabulação dos dados obtidos? Como interpretar esses dados em uma abordagem qualitativa?

FIGURA 9 – Exemplo de questionário

<p>01) Qual o seu estado civil? A) Solteiro(a). B) Casado(a). C) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a). D) Viúvo(a). E) Outro.</p> <p>02) Como você se considera? A) Branco(a). B) Negro(a). C) Pardo(a)/mulato(a). D) Amarelo(a) (de origem oriental). E) Indígena ou de origem indígena.</p> <p>03) Onde e como você mora atualmente? A) Em casa ou apartamento, sozinho. B) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes. C) Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos. D) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república). E) Em alojamento universitário da própria instituição de ensino. F) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.).</p> <p>04) Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa? <i>(Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você).</i> A) Nenhuma E) Quatro. B) Uma F) Cinco. C) Duas G) Seis. D) Três H) Mais de seis.</p> <p>05) Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? <i>(Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você).</i> A) Nenhuma. B) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 817,50). C) Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 817,51 a R\$ 1.635,00).</p>	<p>D) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.635,01 a R\$ 2.452,50). E) Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.452,01 a R\$ 3.270,00). F) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 3.270,01 a R\$ 5.450,00). G) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 5.450,01 a R\$ 16.350,00). H) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 16.350,01).</p> <p>06) Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso (incluindo bolsa). A) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas. B) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos. C) Tenho renda e me sustento totalmente. D) Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família. E) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.</p> <p>07) Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. <i>(Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou moratória).</i> A) Não estou trabalhando. B) Trabalho eventualmente. C) Trabalho até 20 horas semanais. D) Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais. E) Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.</p> <p>08) Durante o curso de graduação (responder somente no caso de ser concluinte): A) Não fiz nenhum tipo de estágio. B) Fiz ou faço somente estágio obrigatório. C) Fiz ou faço somente estágio não obrigatório. D) Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório.</p>
---	---

Fonte: INEP (2013).

As tecnologias, hoje, são indispensáveis para fazer a tabulação dos dados de pesquisa e para transformar os dados em tabelas, gráficos ou quadros. São indispensáveis, também, para a criação de recursos gráficos, para a exposição dos dados tratados e analisados, no texto final da pesquisa.

Tabulação de dados quantitativos em uma abordagem qualitativa

Digamos que um pesquisador entregou um questionário fechado para 70 professores, destes apenas 45 devolveram o questionário ao pesquisador. Uma das perguntas era: Você tem formação em nível superior? E as opções de resposta foram apresentadas da seguinte forma: () sim; () não. Ao contar as respostas, o que chamamos em pesquisa de tabulação, o pesquisador percebeu que 10 professores responderam que não, 30 responderam que sim, e cinco não responderam a esta pergunta. O que estes números significam em pesquisa?

Primeiramente, é preciso transformar esses números em porcentagem, o universo de 45 professores respondentes (não se contabiliza quem não entregou o questionário) significa o total de 100% e é preciso transformar, em porcentagem, as respostas. Porcentagem significa o valor obtido dividido pelo total.

Exemplo:

a) $10/45=0,22= 22\%$

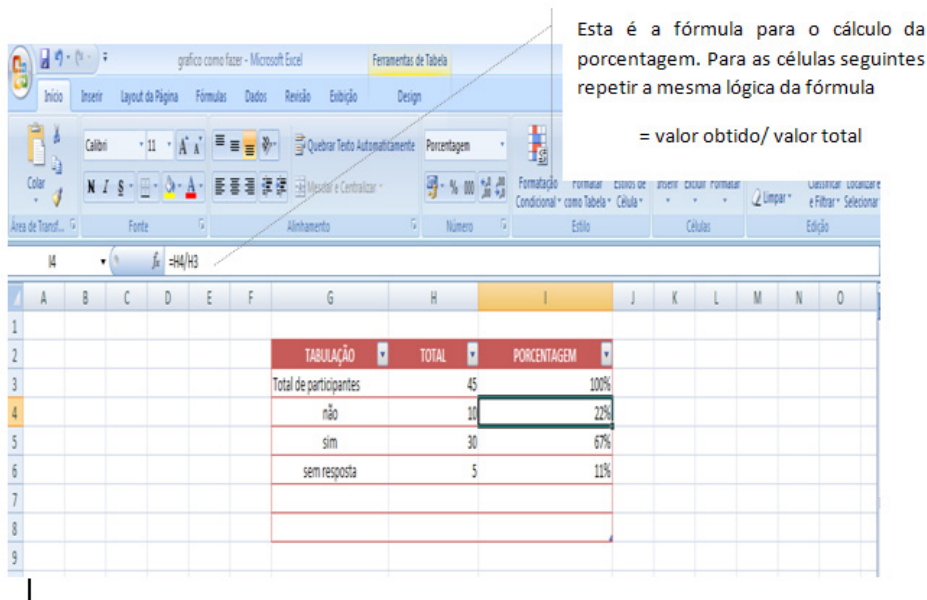
b) $30/45=0,66 = 66\%$

c) $5/45=0,11 = 11\%$

Esse cálculo pode ser realizado, no editor de planilhas, conforme ilustra a figura 10. É só selecionar a célula da coluna onde se quer que apareça o valor e no campo fórmula digita-se: o sinal (=) e seleciona-se a coluna do valor, coloca-se o sinal de divisão (/) e seleciona-se a célula que apresenta o total que corresponde a 100%,

no nosso exemplo, a fórmula ficou assim: = coluna H4/coluna H3.

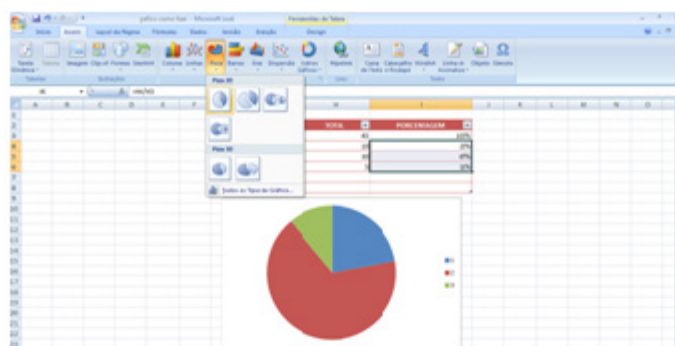
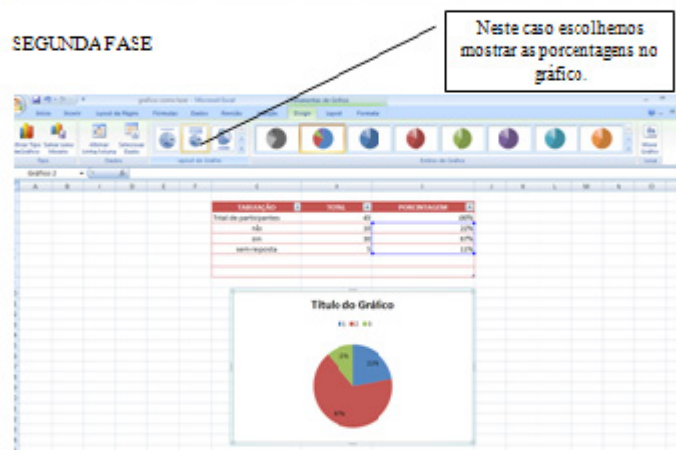
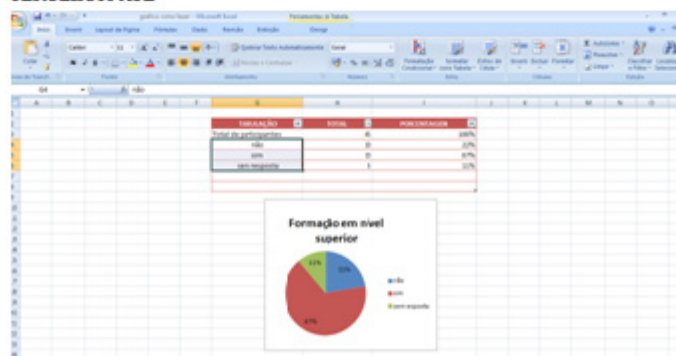
Figura 10– Exemplo de tabulação



Fonte: Elaboração das autoras.

Podemos verificar, na figura 10, que a tabulação foi registrada em uma tabela, isso irá facilitar a elaboração do gráfico no editor de planilhas. Para elaborar um gráfico, selecionam-se as porcentagens obtidas e, em inserir gráficos, seleciona-se o tipo de gráfico, conforme podemos perceber na figura 11, fase inicial de elaboração do gráfico. O gráfico inicial precisará da inclusão de legendas e porcentagens, conforme a necessidade de cada pesquisa. Em nosso exemplo, incluímos, na segunda fase, as porcentagens, por meio do modelo de gráfico selecionado e, na terceira fase, incluímos, na legenda, as respostas, selecionamos as respostas, na tabela, copiamos e colamos dentro do gráfico, o editor de planilhas transfere automaticamente o texto para a legenda. Depois, editamos o título e digitamos o título desejado.

Figura 11 – Passo a passo para elaboração de gráficos

FASE INICIAL**SEGUNDA FASE****TERCEIRA FASE**

Fonte: Elaboração das autoras.

Destacamos que gráficos, tabelas e quadros, servem para ilustrar os dados obtidos, a análise que o pesquisador irá fazer não é a repetição, em forma de texto, do conteúdo já ilustrado no gráfico, tabela ou quadro. A análise é a relação dos dados obtidos com o problema de pesquisa e o quadro teórico escolhido. Uma sugestão para a tabulação de questionários abertos e formulários, é a elaboração de quadros por meio do editor de planilhas, o pesquisador pode registrar as perguntas e respectivas respostas obtidas, como exemplo da figura 12.

FIGURA 12 – Exemplo de tabulação de formulários

	A	B	C
1	Pergunta 1	RESPOSTAS	
2		Acredito na EJA, mas muitas vezes a formação dos professores e a conduta da escola não condiz para promover a qualidade de ensino. Falta investimento do governo na formação e contribuição de recursos. (E.U 1).	
3		(...) penso que primeiro os professores deveriam passar por uma capacitação para atender a esses alunos, pois se nas crianças e adolescentes encontramos dificuldades de aprendizagem, essas pessoas com toda uma trajetória de vida vão apresentá-las mais ainda. É preciso que estes docentes estejam atentos a essas diferenças existentes. (E.U 2).	
4	Qual a sua concepção a respeito da EJA e da docência na mesma?	Acredito que a EJA veio para ajudar as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar, mas por outro lado, acho que as mesmas precisam de pessoas responsáveis e bem preparadas para atuarem com elas. (E.U 3).	
5		O docente da EJA deve saber trabalhar tudo relacionado à vida do aluno, ensino contextualizado, se não o mesmo não terá viabilidade. (E.U 4).	
6		Atuei na EJA somente pelo estágio obrigatório da Universidade, achei muito interessante e significativo esse trabalho. Só acho que o material didático deveria ser mais elaborado, pois segundo as professoras da escola onde atuei, os alunos principalmente da 1ª série não conseguem acompanhar o livro e este acaba ficando no armário. (E.U 5).	
7		Deveria haver mais atenção para com os alunos, sendo assim o trabalho ficaria mais interessante. (E.U 6).	

Fonte: Elaboração das autoras.

No momento de análise, fica a critério de o pesquisador selecionar as respostas mais relevantes, ou que atendem a uma determinada categoria escolhida para a pesquisa. No momento de registrar estes dados, no seu texto de relatório de pesquisa, pode utilizar também a construção de tabelas e quadros, porém com os dados já selecionados. Existe ainda a possibilidade de digitar diretamente no texto as respostas dos participantes que foram selecionadas, utilizando as normas para citações, conforme a ABNT (2002b).

Ressaltamos, porém, que dados tabulados são apenas estatísticas, dados interpretados tornam-se pesquisa científica. O desafio na pesquisa educacional em uma abordagem qualitativa é interpretar os dados obtidos, em campo ou por meio de pesquisa documental, à luz de uma teoria que traga contribuições para a comunidade científica e também escolar. O estreitamento das relações entre pesquisadores e comunidade escolar traz benefícios para o avanço da ciência e para o avanço das metodologias de ensino/aprendizagem e gestão educacional.

O profissional da educação, que em sua formação toma domínio das técnicas e instrumentos de pesquisa educacional, poderá utilizá-las em seu dia a dia na escola, que exige cada vez mais um professor/pedagogo que entenda sua realidade e saiba agir sobre ela. A metodologia da pesquisa em educação deve estar a serviço da prática pedagógica, no intuito de mobilizar a tão sonhada práxis, relação teoria e prática no universo ativo e subjetivo da escola.



Capítulo 4

Características, estrutura e normas acadêmicas do Artigo Científico

E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me. (MICHEL FOUCAULT, 2008, p. 79).

O momento de elaboração e organização do texto, que divulgará os resultados da caminhada do pesquisador, é de extrema importância, uma boa pesquisa será conhecida por sua divulgação, esta pode ocorrer no formato de comunicações (trabalhos de congressos), artigos científicos, informe científico, resenha crítica e conferências (MARCONI e LAKATOS, 2010). Dentre estas, as comunicações e o artigo científico são as formas mais utilizadas por pesquisadores para divulgação de suas pesquisas.

A comunicação científica é um texto divulgado oralmente em congressos, simpósios, reuniões e demais eventos científicos e, posteriormente, publicados em anais. Já os chamados artigos científicos são publicados em revistas ou periódicos especializados e não necessitam de apresentação oral. (MARCONI e LAKATOS, 2010). Ambos os textos seguem um padrão bastante parecido, porém cada evento, revista ou periódico estabelece detalhes específicos e é responsabilidade do pesquisador visualizá-los, com cautela, no momento de submissão do trabalho.

Este capítulo tem como objetivo apresentar nossa visão sobre as características, estrutura e normas acadêmicas para a elaboração do artigo que divulgará os resultados de uma pesquisa científica, bem como destacar algumas qualidades que consideramos essenciais para a sua organização.

Chamaremos de “artigo” o texto que pode ser submetido, tanto a eventos como a revistas e periódicos especializados. Faremos generalizações com base nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), mas ressaltamos que não temos o objetivo de apresentar um manual para a elaboração de um “artigo”, antes sim, reflexões a respeito da organização e elaboração desse texto.

Os elementos pré-textuais de um artigo

A ABNT (2003a, p.2) considera como elementos pré-textuais aqueles “[...] que antecedem o texto com informações que ajudam na sua identificação e utilização”. Com base na ABNT (2003a), destacamos as principais características destes elementos, exemplificados na Figura 13.

a) Título e subtítulo (se houver): Na página inicial do artigo, aparecem o título e subtítulo, diferenciados ou separados por dois pontos e destacados, geralmente, em negrito e caixa alta;

b) Nome (s) do (s) autor (es): Necessita aparecer abaixo do

título, em nota de rodapé ou logo após a indicação da autoria, é fundamental aparecer alguma forma de identificação do autor, geralmente o endereço eletrônico, e um breve currículo que indique a qualificação na área de conhecimento em questão e a instituição a que está vinculado.

c) Resumo na língua do texto: o resumo, primordialmente, é constituído por frases objetivas, geralmente entre 250 e 500 palavras e apresenta o conteúdo do artigo de uma maneira geral. É preciso que expresse os objetivos da pesquisa, a metodologia e os principais resultados.

d) Palavras-chave na língua do texto: Obrigatoriamente aparece logo abaixo do resumo, separadas por ponto e finalizadas por ponto. Servem para localização dos assuntos principais tratados no artigo. Recomendamos a indicação de 3 a 5 palavras-chave em um artigo.

FIGURA 13 – Exemplo de elementos pré-textuais

The diagram shows a document cover page with the following elements labeled:

- Título:** PROJETO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM DISPUTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA
- Autor:** SOARES, Solange Toledo - INKENTRO
- Resumo:** A pesquisa é um estudo documental, que intencionou reconstruir parte do processo histórico de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP). O Conselho Nacional de Educação (CNE) procurou mudar o curso de Pedagogia em torno de formação para a docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao publicar o Projeto de Resolução (BRASIL, 2004a) em março de 2005. Entidades representativas da área educacional e intelectuais envolvidos no processo resistiram ao movimento do CNE por meio de publicações e pesquisas com o intuito de dialogar com o estado, e impedir esta restrição. Mas como foi este processo de elaboração? Houve projetos em disputa? Esta pesquisa identifica, nas propostas anteriores ao Projeto de Resolução do CNE desenvolvidas pela ANP/CPQ (1995); CEEP (1999); CEEP e CEF (2000, 2001); FUNDACENTRO (2004, 2004b); ANP/CE (2001) e CAMPOS (2004), debates e discussões (1999) os variados entendimentos sobre aspectos da formação do pedagogo, especificamente: a discussão em torno do estado epistemológico da pedagogia; a questão da atividade profissional do pedagogo e a base de formação do pedagogo e de sua identidade. Constatou-se que os mais diferentes e ambíguos interesses se articularam em torno destes eixos e que as mais variadas formas de interpretar e sugerir propostas de formação do pedagogo no processo de elaboração das DCNP sinalizam ambiguidades de interpretação destas categorias, que trazem sérias implicações quando se trata de formação humana.
- Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais. Curso de Pedagogia. Estado Epistemológico da Pedagogia. Docência. Gestão Educacional.
- Breve currículo do autor e endereço eletrônico:** I. Maria de Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: silvaga_marc@ueco.com.br

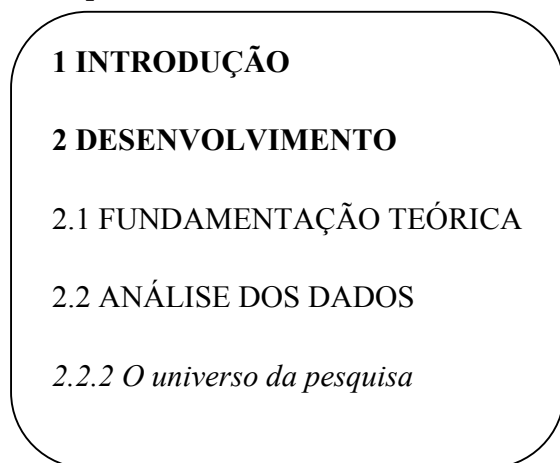
Fonte: Elaboração das autoras.

Os elementos pré-textuais são importantes para colocar em evidência o conteúdo do artigo, muitos artigos deixam de ser lidos por conta de um título mal elaborado, ou de um resumo que não apresenta com rigor os detalhes necessários para a busca de um conteúdo específico. Estes elementos geralmente são elaborados quando o artigo é finalizado, pois depende das informações completas da pesquisa.

Os elementos textuais de um artigo

Os elementos textuais de um artigo, conforme exemplo na figura 14, são: a introdução, o desenvolvimento e as considerações finais. O texto do artigo pode dividir-se em sessões e subseções. É impreterível que a sessão primária seja indicada com algarismos arábicos, a partir do “1”, alinhado na margem esquerda e separado por um espaço do título da sessão e sem utilização de ponto, hífen, travessão ou qualquer tipo de sinal entre o número e o título. As sessões secundárias são seguidas do número que lhe for atribuído e separado por ponto. O mesmo processo se repete se houver sessões terciárias, quaternárias e quinárias. Lembramos que a numeração progressiva limita-se à sessão quinária. (ABNT, 2003b).

FIGURA 14 - Exemplo de indicação de sessões



A introdução é parte inicial do texto e imprescindível para chamar a atenção do leitor. Prioritariamente, na introdução, constam a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do artigo (ABNT, 2003a). Consideramos indispensável que, ao apresentar a delimitação do assunto tratado, o autor enuncie o seu problema de pesquisa e faça as relações do mesmo, com os objetivos, métodos e quadro teórico da pesquisa. Alguns autores preferem enunciar também, na introdução, os principais tópicos que serão discutidos no artigo.

O desenvolvimento é o coração do artigo, nele o autor irá expor os resultados de sua pesquisa. Este texto pode exibir subseções que, frequentemente, os autores dividem em fundamentação teórica e análise de dados, mas isto não é obrigatório, depende dos objetivos de cada artigo e do estilo pessoal de escrita do autor.

Para a ABNT (2003a), os artigos podem ser de revisão ou originais:

Os artigos de revisão resumem, analisam e discutem informações já publicadas por outros autores. Neste caso, uma boa e sistemática revisão de literatura, por exemplo, pode ser publicada.

Os artigos originais apresentam temas ou abordagens originais, um estudo de caso, a divulgação da análise de dados de uma região específica e que ainda não foi publicada, um estudo documental com uma abordagem ainda não realizada, dentre outras interpelações que apresentem um mínimo de originalidade.

O desenvolvimento precisa apresentar, de maneira coerente, os resultados da pesquisa, nas limitações do que 15 a 20 páginas possibilitam (esta é a média exigida pelos eventos, revistas e periódicos), dessa forma, o autor precisa levar em consideração que provavelmente o texto ficará mais denso, pois não permite o detalhamento de determinadas questões.

As considerações finais em um artigo precisam ser sucintas e fundamentalmente responder à problemática apresentada na introdução. O autor pode indicar recomendações e sugestões para a continuidade da pesquisa. Consideramos este elemento textual, um trecho delicado de elaboração, pois o “fôlego” do pesquisador pode estar comprometido, portanto, vale redobrar a atenção para não prejudicar a obra como um todo.

Os elementos pós-textuais

A ABNT (2003a) considera que são elementos pós-textuais:

a) Título e subtítulo (se houver) em língua estrangeira: tradução do título e subtítulo em língua estrangeira.

b) Resumo em língua estrangeira: tradução do resumo do artigo.

c) Palavras-chave em língua estrangeira: tradução das palavras-chave do artigo.

d) Nota (s) explicativa (s): São utilizadas para esclarecimentos e comentários do autor, que não podem ser incluídos no texto. A numeração segue em algarismos arábicos e consecutivos. Alguns eventos, revistas e periódicos permitem a utilização de notas de rodapé para estas explicações.

e) Referências: este elemento é obrigatório e a ABNT (2002a) determina os detalhes para sua elaboração.

f) Glossário: é elaborado em ordem alfabética e tem o objetivo de indicar o significado de conceitos importantes que aparecem no texto.

g) Apêndice (s): documento elaborado pelo autor e necessário para a compreensão do artigo. São identificados por letras maiúsculas em ordem alfabética, travessão e título dos respectivos apêndices. (ABNT, 2011).

Exemplo:

APÊNDICE A – Entrevista com o gestor escolar.

APÊNDICE B – entrevista com o pedagogo.

h) Anexo (s): São aqueles documentos que o autor disponibiliza, pois são de difícil acesso. Da mesma forma que os apêndices, são identificados por letras maiúsculas em ordem alfabética, travessão e título dos respectivos anexos.

Somente as referências são obrigatórias, os demais elementos são opcionais, conforme a exigência de cada evento, revista ou periódico.

Normas técnicas para a organização do artigo científico

Segundo a ABNT (2011), os textos de um artigo precisam ser apresentados em papel branco, formato A4 (21,0 cm x 29,7 cm), digitados na cor preta - com exceção das ilustrações. A recomendação é que o autor utilize fonte tamanho 12 para o texto e menor para citações de mais de três linhas, notas de rodapé, legenda das ilustrações, tabelas, gráficos e paginação. A ABNT (2011) recomenda que a margem esquerda e superior tenha 3 cm e a direita e inferior 2 cm. Para as citações de mais de três linhas é considerável observar o recuo de 4 cm da margem esquerda. A extensão do texto de um artigo geralmente é de 12 a 25 páginas, dependendo das exigências e objetivos de cada texto.

Elaboração de citações

A ABNT (2002b, p.1) considera que a citação é a “[...] menção de uma informação extraída de outra fonte” e pode ser direta, indireta ou citação de citação. O sistema de chamada do autor pode

ser numérico ou autor-data. Escolhemos a utilização do sistema autor-data para exemplificar nossas recomendações.

a) Citação direta: é a transcrição literal de algum trecho da obra de outro autor. Aquela com menos de três linhas é considerada curta, e aparece no texto entre aspas; com mais de três linhas é considerada longa e destaca-se com recuo de 4 cm da margem esquerda, letra menor que a utilizada no texto e sem utilização de aspas. Na citação direta o autor é indicado em letra maiúscula, seguido de data e página, separados por vírgula e entre parênteses. O autor também pode ser referenciado na sequência do texto, aparecendo entre parênteses somente data e página, neste caso o sobrenome do autor revela-se destacado em letras maiúsculas (ABNT, 2002b).

FIGURA 15– Exemplos de citações diretas curtas

EXEMPLO 1

Uma educação para a emancipação torna-se processo de formação, pois possibilita a elaboração de uma subjetividade autônoma, que significa “[...] o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2006, p.125).

EXEMPLO 2

Uma educação para a emancipação, segundo Adorno (2006, p.125), torna-se processo de formação, pois possibilita a elaboração de uma subjetividade autônoma, que significa “[...] o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”.

Fonte: Elaboração das autoras.

No primeiro exemplo da figura 15, o sobrenome do autor aparece dentro dos parênteses, seguido de data e página, pois não está integrado ao texto e, portanto, deve aparecer em caixa alta.

No segundo exemplo, o sobrenome do autor aparece fora dos parênteses, pois está integrado ao texto e assim não deve aparecer em caixa alta. Nos dois exemplos, quando aparece o símbolo [...] este indica que houve uma parte que não foi escrita, o que a ABNT (2002b) chama de supressão. Pode acontecer também um acréscimo ou comentário que deve aparecer entre colchetes [] e se o autor desejar destacar uma parte da citação pode fazer com negrito, itálico ou outro tipo de grifo, indicando que fez esta alteração.

FIGURA 16 – Exemplos de citações diretas longas

EXEMPLO 1

Segundo Paíro (2011, p.499):

Aqui, mais do que nunca, a forma se faz conteúdo, na relação dialógica entre todos que participam da situação de ensino; na discussão e na tomada de decisões nas pequenas coisas do dia-a-dia; na convivência em grupos de estudo, de brincadeiras e de trabalho; no desenvolvimento da autonomia e da autodisciplina, no comportamento de aceitação do outro; na valorização da paz; no exercício do companheirismo, etc.

EXEMPLO 2

[...] é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. [...] (ADORNO, 2006, p. 129).

Fonte: Elaboração das autoras

No primeiro exemplo da figura 16, a indicação do autor aparece no texto e a citação logo em seguida, assim, ao final da citação, não é necessário repetir a referência. No segundo exemplo, a indicação de autoria aparece ao final da citação, pois não faz parte do texto.

Recomendamos utilizar uma citação direta, quando as palavras do autor reforçam as ideias do texto ou complementam, porém em um artigo é preciso bastante cuidado com o excesso de citações diretas, considerando que o texto é relativamente curto.

b) Citação indireta (ou paráfrase): é a elaboração de um trecho baseado na obra de um autor estudado. Indica-se o autor em letra maiúscula, seguido somente de data, a página é opcional, separados por vírgula e entre parênteses. O autor também pode aparecer na sequência do texto e entre parênteses somente a data (ABNT, 2002b), conforme indicado no figura 17.

FIGURA 17 - Exemplos de citação indireta

EXEMPLO 1

Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que a pedagogia é uma das ciências da educação, porém se distingue das demais ciências da educação porque estuda o fenômeno educativo em sua totalidade.

EXEMPLO 2

A pedagogia é uma das ciências da educação, porém se distingue das demais ciências da educação porque estuda o fenômeno educativo em sua totalidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Fonte: Elaboração das autoras.

As citações indiretas constituem grande parte da elaboração do material teórico, porém o autor não pode se esquecer de fazer-se presente no texto, com comentários e conclusões a partir do referencial teórico e da pesquisa realizada.

c) Citação de citação: quando há um trecho de obra rara ou traduzida de língua estrangeira que o autor não conseguir encontrar no original e desejar citar em seu artigo, é possível fazer uma citação de citação, conforme figura 18, utilizando como referência um autor que já citou o clássico. A obra original pode ser indicada em nota de rodapé e a obra consultada apresenta-se na lista de referências.

FIGURA 18- Exemplo de citação de citação

Neste caso Marx é o autor da obra rara e Soares a obra utilizada como referência. A expressão, "citado por" indica uma citação e citação.

[...] a ciência natural penetrou tanto mais praticamente na vida através da indústria, transformou-a e preparou a emancipação da humanidade, muito embora o seu efeito imediato tenha consistido em acentuar a desumanização do homem (MARX, 1989, p.201 citado por SOARES, 2007).

Fonte: Elaboração das autoras

A citação de citação deve ser a última opção do autor, é necessário procurar primeiro o original, e, somente no caso de impossibilidade real de encontrar a obra, utiliza-se citação de citação, pois este recurso empobrece o conteúdo do texto se for utilizado em demasia.

Elaboração de referências

Referência é o “[...] conjunto padronizado de elementos descritivos, retirados de um documento, que permite sua identificação individual” (ABNT, 2002a, p.2). A referência pode aparecer no rodapé, no fim de texto ou capítulo, em lista de referências, em resumos, resenhas e notas críticas. Em um artigo, que utiliza o sistema autor-data, as referências irão aparecer em lista ao final do texto, e poderão ser indicadas em nota de rodapé na utilização de uma citação de citação.

Os elementos essenciais de uma referência são: autor, título, local, editora e data de publicação. Em uma lista, conforme a figura 19, as referências precisam ser alinhadas à esquerda, com utilização de espaço simples e separadas entre si por espaço simples em branco. A letra deve ser a mesma utilizada no texto e publica-se a lista em ordem alfabética. O autor precisa ser indicado pelo sobrenome em letras maiúsculas e podem-se abreviar os demais nomes. O título é destacado de forma padronizada em toda a lista. A indicação do local é seguida de dois pontos e a indicação da editora seguida de vírgula. No início da lista, indicamos “REFERÊNCIAS” (ABNT, 2011).

FIGURA 19- Exemplo de lista de referências

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. e Teoria Tradicional e Teoria Crítica | In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1989. (Col. Os Pensadores)
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

Fonte: Elaboração das autoras.

Para cada tipo de material referenciado há detalhes específicos que devem ser respeitados, além de autor, título, local, editora e data de publicação que devem ser verificados na ABNT (2011).

Na indicação de autoria, quando há até três autores, indicam-se todos, separando-os com ponto e vírgula. Quando há mais de três autores, indicamos o primeiro autor seguido da expressão “et al.” que significa: entre outros (tradução livre). Se a responsabilidade

do autor for organizador, coordenador ou editor indica-se após o nome (Org.); (Coor.); (Eds.). Se a autoria for desconhecida, a entrada é feita pelo título da obra. Em caso de autor entidade, indica-se o nome da mesma por extenso. (ABNT, 2002a).

Se houver edição da obra esta é transcrita após o título. O local indica-se tal como aparece na obra e podemos acrescentar a sigla do estado, se houver cidades com nomes iguais. O nome da editora deve ser indicado, conforme aparece no documento utilizado, podendo ser dispensadas palavras que designam natureza jurídica ou comercial. Quando a editora não puder ser identificada, indicamos [s.n] e quando não identificamos o local indicamos [S.I] (ABNT, 2002a).

A data é indicada com algarismos arábicos, se nenhuma data puder ser identificada, registra-se uma aproximação entre colchetes. Se houver mesma data para mesmo autor, indicamos o ano, seguido de letra a,b,c, e assim por diante (ABNT, 2002a).

Utilização de tabelas, ilustrações, siglas e legendas

Segundo a ABNT:

a) Tabelas: apresentam tabularmente informações tratadas estatisticamente (ABNT, 2003a). As apresentações de tipo tabular que não empregam dados estatísticos são consideradas quadros (ABNT, 1992).

b) Ilustrações: são os desenhos, esquemas, fluxogramas, fotografias, gráficos, mapas, organogramas, plantas, quadros, retratos, figuras, imagens (ABNT, 2011).

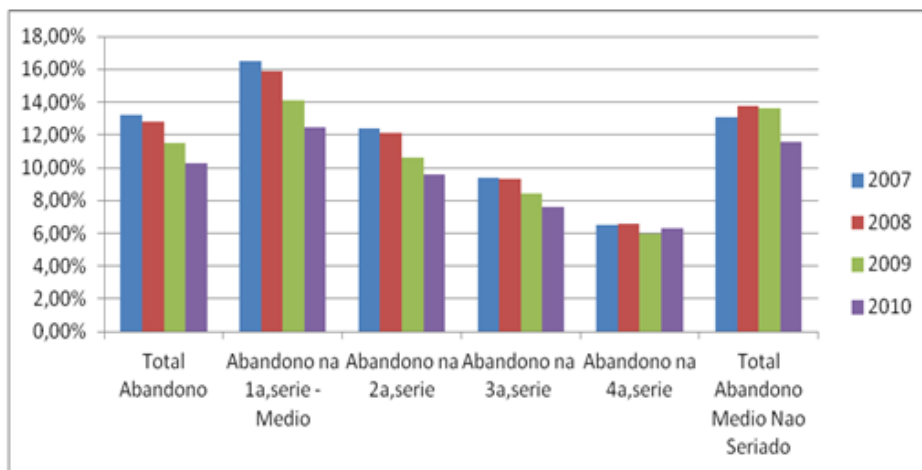
c) Siglas: letras iniciais de um vocábulo fundamentais para definir um título. (ABNT, 2011). São descritas por extenso na primeira utilização no texto e a sigla é colocada entre parênteses (ABNT, 2003a).

d) Legendas: textos explicativos elaborados de forma clara para descrever uma ilustração ou tabela, se assim for necessário (ABNT, 2003a).

As ilustrações e tabelas, como exemplifica a figura 20, precisam ser numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e sua identificação aparece na parte superior, com a palavra que a designa, seguida de seu número de ordem, travessão e título. Legendas podem ser incluídas conforme a necessidade verificada pelo autor. A indicação de fonte é obrigatória e deve aparecer abaixo da ilustração ou tabela, mesmo que seja produção do próprio autor.

Figura 20 – Exemplo de ilustração

Gráfico 1 – Porcentagem de abandono no ensino médio (2007-2010)



Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados do IBGE.

Fonte: Elaboração das autoras.

Em um artigo, a utilização de ilustrações e tabelas precisa ser comedida, dependendo dos objetivos de cada texto. Este tipo de recurso precisa ser utilizado para substituir texto explicativo, é preciso bom senso do autor para analisar os dados apresentados em recursos

como gráficos, tabelas e quadros e não repetir em forma de texto os dados já apresentados.

Qualidades de um artigo científico

Escrever um texto científico é seguir normas, como discutimos neste capítulo, mas também, abre a possibilidade para o pesquisador constituir-se como autor, isto exige construção e reconstrução do texto, muitas horas de dedicação e certo grau de criatividade para “conversar” com o leitor, fazer reflexões, questionamentos e não somente apresentar os dados de pesquisa. Pensamos que não é papel da pesquisa científica comunicar ao leitor o que ele deve fazer, antes sim, fornecer elementos de linguagem que possibilitem a reflexão.

O objetivo de um trabalho científico é demonstrar, por meio de argumentos, uma resposta a um determinado problema de pesquisa e pode ser considerado um discurso completo. (SEVERINO, 2002). A argumentação e o posicionamento claro do pesquisador, portanto, são essenciais para a construção de um bom texto, o leitor espera um mínimo de posicionamento do autor. Enquanto se posiciona, o autor do texto pode abrir possibilidade para o início de outras pesquisas científicas, para a crítica e para a reflexão.

Segundo Marcuse (1973), existem duas formas predominantes na organização da linguagem: o modo de pensar dialético bidimensional e comportamento tecnológico.

O comportamento tecnológico é moldado pelos agentes de publicidade que ao invadirem o universo da comunicação com elementos autoritários privam a locução de possibilitar autonomia, descoberta, demonstração e crítica, que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva do sujeito. Sem essas etapas,

os conceitos que compreendem os fatos, perdem a representação linguística autêntica e tendem a expressar uma locução voltada a uma única direção, unidimensional, sem possibilidade de reflexão (MARCUSE, 1973).

O modo de pensar dialético bidimensional relaciona as categorias linguísticas com as ontológicas e permite o desenvolvimento genuíno do significado das palavras que, nessa forma de pensamento, não se restringe a uma única opção. A possibilidade de crítica e reflexão é apontada por Marcuse (1973) pelo desenvolvimento de um tipo de pensamento que possibilite ao homem compreender os fatos de maneira dialética, localizados na história, substituindo o pensamento do senso comum, pelo pensamento científico.

Consideramos importante que a linguagem apresentada em um artigo científico possibilite o desenvolvimento do modo de pensar dialético bidimensional apontado por Marcuse (1973). A possibilidade de discussão em um texto científico é de extrema importância, pois

[...] Conhecimento científico é o que busca fundamentar-se de todos os modos possíveis e imagináveis, mas mantém consistência crítica que alcança esse objetivo apenas parcialmente, não por defeito, mas por tessitura própria do discurso científico. [...] (DEMO, 2005, p. 48-49)

A interlocução entre sujeitos também precisa ser considerada por aquele que escreve. Escrevemos para um público específico, lembra-nos Venturelli (1993, p. 228) que “[...] escrever é uma prática social, fruto da interação com o mundo e ponte de intercessão com este mundo. Se o homem é social, se a consciência é social, escrever não é diferente [...]”. Escrevemos para um sujeito leitor, não podemos nos esquecer disso.

A objetividade, organização, clareza, coerência e consistência lógica são características premiáveis em um artigo, pois a extensão do texto é relativamente curta, crucial para que o autor selecione de forma lógica o conteúdo de seu texto com clareza e organização, Oliveira (1998, p. 20) alerta que, ao utilizar a clareza, é possível apresentar questões complexas sem reducionismos e sem recorrer a jargões inatingíveis ou estrangeirismos.

Por outro lado, Demo (2005) destaca que não basta que uma teoria seja lógica e bem formulada, para ser considerada válida ela precisa ser aceita na comunidade científica. No Brasil, a pesquisa científica é fortemente vinculada às universidades e, conforme aponta Hey (2008), a produção e circulação dos bens acadêmicos possui suas regras específicas, delimitada por agentes próprios estas regras precisam ser seguidas para serem aceitas na comunidade científica.

A produção do texto científico também precisa levar em consideração a ética que se dedica ao bem comum da sociedade, para evitar

[...] que os meios se tornem fim; [...] que se discutam não só os meios, mas também os fins; e, [...], assegurar que os fins não justifiquem os meios. A fantástica potencialidade emancipatória do conhecimento, até hoje, tem servido a minorias, sem falar que é usada muitas vezes para imbecializar, torturar, manipular (DEMO, 2005 p. 80).

Na sociedade capitalista, a ciência tem servido a uma minoria detentora do capital. Adorno (2006) refletiu sobre a falta de emancipação e ética na utilização da ciência e da tecnologia, que tornou Auschwitz real e possibilita a sua repetição a qualquer momento, Theodor W. Adorno dedicou-se a analisar as causas que levaram a Alemanha culta e esclarecida a aceitar as ordens

de Adolf Hitler que, a partir de 1940, construiu vários campos de concentração e um campo de extermínio no território dos municípios de Auschwitz e Birkenau, na Polônia ocupada, utilizando ciência e tecnologia de ponta.

Para Adorno (2006), um sujeito que não tem autonomia pode tornar a sua consciência coisificada e ser facilmente manipulado. A coisificação da consciência torna as pessoas indiferentes aos outros e, segundo o autor, a indiferença foi um dos fatores que tornou Auschwitz possível.

Por que, para que, e para quem fazemos ciência? São questões que merecem nossa reflexão. Em nossa sociedade capitalista, a ciência também se tornou uma mercadoria e a ética é necessária para ponderar de que maneira desenvolvemos a ciência e de que forma. Em nossa concepção, o avanço da ciência deve priorizar o bem estar do ser humano e não os lucros exorbitantes. A forma que divulgamos a pesquisa científica também precisa ser cuidadosa e ética, pesquisas que envolvem pessoas precisam ser autorizadas por estes sujeitos e, ainda assim, consideramos um risco desnecessário a divulgação de nomes de pessoas e instituições.

Escrever é um grande desafio. Conforme Machado (2008, p. 277), “escrever implica escolher, escolher implica excluir, e ambos implicam sofrer...”. Quando escrevemos tomamos decisões, escolhemos posicionamentos e assim nos tornamos autores e sujeitos ativos em nossa própria história.



Considerações Finais

Planejar a pesquisa, executá-la e escrevê-la requer dedicação, comprometimento, rigor, criatividade e também prática. Um pesquisador torna-se pesquisador, no momento em que realiza pesquisa científica. As primeiras experiências, na pesquisa, são marcantes para a trajetória seguinte, quanto mais o pesquisador interessar-se por utilizar métodos rigorosos e eficientes para a coleta de dados, uma teoria sólida para a interpretação destes; criatividade, coerência, seguir as regras da língua portuguesa para escrever sobre a pesquisa realizada, usando adequadamente as normas da ABNT, maiores serão os êxitos obtidos.

A pedagogia é ciência da prática e, portanto, muitas vezes relegada ao campo exclusivo da prática, não alcançando nem mesmo o “status” de ciência. Somos nós, pesquisadores em educação, que podemos reverter essa representação da pedagogia, apenas como ensino/aprendizagem para crianças; pedagogia também é ciência, que se faz na prática e para a prática. Pedagogos pesquisadores são cientistas.

Neste sentido, a utilização de técnicas e instrumentos de pesquisa com precisão, a coleta de dados com fidedignidade, o primor na escrita e utilização das normas da ABNT poderá trazer mais prestígio à pesquisa em educação, tão relegada pela sociedade e pelo estado brasileiro e pela própria academia. “Muda a sociedade, mas a escola não muda”, é o que ouvimos no senso comum e na mídia, mas o que mostram os dados de nossas pesquisas em educação? É mais do que urgente lutarmos por boas condições de pesquisa em educação e pela extensão do conhecimento produzido na escola. Sabemos que a ciência tem, muitas vezes, a intenção de entender uma determinada realidade, mas a pesquisa em educação é para a prática e precisa agir sobre ela. Esta ação poderá ocorrer de forma indireta, mas precisa acontecer. De que vale a pesquisa em educação que não muda a escola?

A formação de pedagogos pesquisadores tem a intenção de mostrar os caminhos possíveis para a realização da pesquisa educacional, que poderá, no futuro, não ser a atividade profissional direta desse pedagogo, mas que poderá fornecer base para colocar os métodos e técnicas da metodologia científica a serviço do chão da escola. Planejamento, avaliação e currículo, pensados a partir de uma realidade investigada, em equipe e não isoladamente, poderão trazer os tão sonhados frutos para a mudança educacional.

Metodologia de pesquisa é rigor, mas é também caminho, possibilidade, criatividade. Pesquisa sem metodologia não é pesquisa científica, e texto que divulga os dados de pesquisa sem presença de autoria e criatividade é texto morto, apenas para cumprir critérios acadêmicos.

Partindo desse postulado, esperamos que este livro seja uma boa referência e suporte para a elaboração e divulgação de pesquisas em educação, não como um manual ou receituário, mas como uma reflexão de que é necessário seguir determinados padrões metodológicos para alcançar um bom resultado em pesquisa. Mas,

por outro lado, é necessário criatividade para inovar na realização das pesquisas, com o intuito de contribuir, minimamente, para a continuidade da evolução do conhecimento científico educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: Cad. Pesq. São Paulo, nº 81, p. 53-60, maio 1992.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; et al. A. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. Portal eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 21 nov. 2013.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Portal eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Disponível em <http://bdttd.ibict.br/> Acesso em 21 nov. 2013.

ADORNO, Theodor. W. Educação após Auschwitz. In: ___ Educação e Emancipação. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

ARFUCH, Leonor. La entrevista, una invención dialógica. Barcelona: Paidós, 1995.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT).
NBR 12256: apresentação de originais. Rio de Janeiro, 1992.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT).
NBR 6023: informação e documentação - referências – elaboração.
Rio de Janeiro, 2002a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT).
NBR 10520: informação e documentação – citações em documentos
- apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT).
NBR 6022: artigo em publicação periódica científica impressa:
apresentação. Rio de Janeiro, 2003a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT).
NBR 6024: informação e documentação – numeração progressiva
das seções de um documento escrito - apresentação. Rio de Janeiro,
2003b.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT).
NBR 14724: informação e documentação - apresentação. Rio de
Janeiro, 2011.

BAKHTIN, Mikail. O problema do texto na linguística, na filologia e
em ciências humanas. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal.
São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M.
Estética da Criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2012.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.

BRASIL. Portal eletrônico da Legislação do Governo Federal. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em 21 nov. 2013.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENETTI, Tony. Putting policy into cultural studies. In: STOREY, John. *What is cultural studies? A reader*. London, Arnold, 1997, 2. edição.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da USP, 2008, 2 edição.

BLOOM, Benjamin, et al. *Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre, 1972.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Banco de Teses do Portal Eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cadastro-de-discentes/teses-dissertacoes> Acesso em 21 nov. 2013.

CANCLINI, Nestor, García. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2010, 4ª edição.

CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. V. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: Contexto, 2000, 5. edição.

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.) Crítica Pós-Estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora Universidade, UFRG, 2000.

_____. (org.) Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisas em educação. Rio de Janeiro: D&PA, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO- CNPq. Tabelas de áreas do conhecimento. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>

Acesso em 21 nov. 2013.

DEMO, Pedro. Princípio Científico e Educativo. SP: Cortez, 2004, 5 edição.

_____. Metodologia de investigação em educação. Curitiba, IBPEX, 2005.

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escritura. In: DERRIDA, Jacques. A escrita e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 1995.

EVANGELISTA, Olinda. Algumas indicações para o trabalho com documentos. Texto para discussão no GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política, Educação e Trabalho. Florianópolis, agosto de 2003. (mimeo).

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2008, 17 edição.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1997, 4ª ed.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. edição. 3ª reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, Stuart. Dá diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, 2. ed.

HAMEL, Reiner Enrique; SIERRA, M. T. Diglossia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. In: Boletín de Antropología Americana. México, nº 8: 89-100. 1983.

HEIDEGGER, M. Sobre a essência da verdade. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1962.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HEY, Ana. Paula. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, Mario. Luiz. Neves. de (org.). Políticas Públicas e educação: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. História. São Paulo: Editora Ática, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Portal eletrônico do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> . Acesso em 21 nov. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Questionário ENADE 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/questionario_estudante/questionario_estudante_enade_2011.pdf. Acesso em 21 nov. 2013.

JOHNSON, Richard. What is cultural studies anyway? In: STORY, John (Ed.) What is cultural studies? Areader. London: Arnold, 1997, 2. edição.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v.2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LARROSA, Jorge. Os paradoxos da autoconsciência. In: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana - danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LOWY, M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca vida 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. In: Contrapontos, ano 2, nº 5, p.227-235. Itajaí, maio/ago 2002.

LEFEBVRE, Henri. A re-produção das relações de produção. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George; (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 4.ed.

McROBBIE, Ângela. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, Tomaz T, da. (org.) Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

MARX, K. Uma contribuição para a crítica da economia política. 1859. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/index.htm>>. Acesso em 01 jul. 2013.

MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Editor Hucitec, 1986.

MASINI, F. S. Elcie. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: 1997, 4ª edição, p. 61-67.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portal Eletrônico do Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 21 nov. 2013.

MACHADO, A. M. N. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MERTON, Robert K. Consensus and controversy. The Falmer Press, London, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. Ciência do Homem e Fenomenologia. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1984.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NELSON, Cary; Always already cultural studies: academic conferences and a manifesto. In: STOREY, John (Ed.). What is cultural studies? A reader. London: Arnold, 1997.

NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa Participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FZENDA, Ivani. (org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1997, 4. edição.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Metodologia das Ciências Humanas. Editora Hucitec, São Paulo: 1998.

PARSONS, Talcott. O funcionalismo estrutural. The Falmer Press, London, 1970.

RICOUER, Paul. Interpretação e ideologia. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista brasileira de história e ciências sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. Revista HISTEDBR [on-line], Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf >. Acesso em: 28 ago. 2013.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 22. ed. Ver. E ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SciELO. Portal Eletrônico da Scientific Electronic Library Online – SciELO. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em 21 nov. 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa, Vorraber. (org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMIONATO, Marta Maria. O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil. 2012. 280 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/>

SOUZA-SANTOS, Boaventura. Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Afrontamento, 1987.

STUART Hall Da diáspora: identidades e mediações culturais. (org.) LIV, Sovik; Belo Horizonte, Editora Humanitas, UFMG, 2009, 1ª edição atual.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICENTRO. Regulamento Interno de Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia, Departamento de Pedagogia do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Unidade Universitária de Irati, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. 2012.

VEIGA, Laura da. Educação, movimentos populares e pesquisa participante. São Pulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

VENTURELLI, Paulo. Escrever, uma prática radical e possível. Revista Letras. Curitiba, Editora da UFPR, n. 41/42, 1993, p. 227-236.

WILLIAMS, Raymond. The future of cultural studies. In: STOREY, John (Ed.) What is cultural studies? A reader. London, Arnold, 1997, 2ª edição.

