

A PESQUISA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS*

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Professora Livre Docente do Departamento de Educação do Instituto de
Biociências da UNESP-Botucatu.

Resumo: Os textos desta disciplina tem abordagem técnica. No entanto, este primeiro texto procura refletir sobre a atividade de investigação científica como uma atividade de produção de conhecimentos para a interpretação do fenômeno da educação. Para isso, inicia respondendo a questão “o que é pesquisa?” e segue situando a pesquisa em educação – como ciências humanas - em paradigmas diferentes dos paradigmas das ciências naturais. Além disso, introduz o conceito de metodologia de pesquisa como orientação para que a produção de conhecimentos em educação, sob a abordagem qualitativa de pesquisa, tenha relevância social e científica. Para encerrar, o texto aproxima-se da abordagem mais técnica sobre o tema da pesquisa, apresentando algumas das modalidades, técnicas e instrumentos mais usados na pesquisa em educação.

Palavras chaves: Produção de Conhecimentos; Pesquisa Qualitativa; Metodologia de Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos nossos estudos acerca da pesquisa em educação é importante refletirmos sobre educação. Sabemos que há diferentes concepções, no entanto, neste texto, abordamos duas concepções que são radicalmente antagônicas: a educação como instrumento de reprodução da sociedade e a educação como instrumento de transformação da sociedade (SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1986; LUCKESI, 1993).

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

A educação como instrumento de transformação da sociedade refere-se à educação crítica, àquela que tem como finalidade principal a instrumentalização dos sujeitos para que esses tenham uma prática social crítica e transformadora. Isso significa que, em uma sociedade desigual, os sujeitos precisam se apropriar de conhecimentos, ideias, atitudes, valores, comportamentos etc., de forma crítica e reflexiva para que tenham condições de atuar nessa sociedade visando a sua transformação. É a partir dessa concepção de educação que trataremos em nossos estudos sobre a pesquisa e a produção de conhecimentos.

Mas o que é pesquisa? O termo “pesquisa” significa, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 1320), “indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição”. Além disso, também significa “investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. Essas definições nos ajudam a compreender a pesquisa como uma ação de conhecimento da realidade, um processo de investigação, minucioso e sistemático, para conhecermos a realidade ou alguns aspectos da realidade ainda desconhecidos, seja essa realidade natural ou social.

O mais importante é compreender a pesquisa como *um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade*, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida, pois como podemos ver:

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2002, p. 17).

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

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1996, p. 19).

Seja qual for a abordagem, mais conceitual ou mais operacional, é interessante observar que as explicações sobre o termo “pesquisa” vêm sempre associadas a “conhecimento”. Nesse sentido, necessitamos também refletir sobre o que é conhecimento.

Pensemos inicialmente em três dimensões do “conhecimento”: primeiramente como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, em segundo lugar como uma necessidade para a ação e, ainda, como um elemento de libertação (LUCKESI, 1985). O conhecimento como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, segundo esse autor, nos remete à reflexão sobre nosso mundo cultural. O mundo humano é um mundo construído pela cultura, pelos sujeitos humanos em sua relação entre si e deles com

o ambiente em que vivem. Vivemos no mundo em constante atividade: observamos, sentimos e agimos, mas principalmente pensamos. Todos os nossos atos são acompanhados de pensamento, de reflexões sobre o observado, o sentido e o vivido. Então, necessitamos, além de viver no mundo, pensá-lo, compreendê-lo, isto é, conhecê-lo. Essa ação diferenciada de pensar o mundo e suas coisas é o movimento humano de dar significado a tudo, de compreender, da forma mais aprofundada possível, nossas relações com o mundo e com as coisas: “temos como pressupostos básicos que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na relação com a realidade” (LUCKESI, 1985, p. 49).

Assim, o conhecimento torna-se a compreensão teórica do mundo e das coisas, ou seja, há uma elaboração no pensamento em busca de significado. Contudo, há também uma ação prática, pois a definição elaborada no pensamento conduz à ação, ao modo de agir sobre o mundo compreendido, ou seja, significado:

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

Nesse sentido, buscamos conhecer, significar e compreender todas as situações vividas: desde uma simples ação cotidiana, como tomar um banho ou cozinhar uma refeição, até as mais sofisticadas, realizadas por complicadas operações e procedimentos científicos, para desvendar os mistérios do funcionamento da vida em suas mais diversas dimensões. Todo conhecimento tem como objetivo a convivência dos sujeitos com o mundo e as coisas que o cercam, uma convivência compreendida, significada. Agir sobre o mundo para transformá-lo exige a sua compreensão, interpretação. Então, a busca do conhecimento, de compreensão e significação para o mundo e as coisas é uma atitude essencialmente humana.

Pensemos, ainda, que o processo de elaboração de conhecimento sobre o mundo não é um processo individual. Os significados produzidos para sua compreensão foram e são produzidos durante toda história da humanidade pelo conjunto dos sujeitos sociais. Isso significa que o conhecimento é histórico e social. Histórico, porque cada conhecimento novo é um aprofundamento de conhecimentos anteriores; e social, porque nenhum sujeito constrói um conhecimento totalmente novo. Desse modo, todo conhecimento apoia-se em conhecimentos anteriores, produzidos por outros sujeitos. Portanto, o conhecimento “novo” é também socialmente produzido.

Além de um mecanismo de compreensão do mundo, como acabamos de ver, o conhecimento é uma necessidade para a ação. Além de diferenciar os sujeitos de outras espécies, pela possibilidade de compreender o mundo por meio do pensamento, o conhecimento fundamenta a ação sobre o mundo, isto é, ele se apresenta como uma necessidade para dar às

ações humanas uma de suas principais características, a intencionalidade. Se a ação humana sobre o mundo e as coisas é uma ação intencional, dirigir conscientemente a ação significa conhecer, compreender, seus múltiplos aspectos. O conhecimento “ilumina” a ação humana sobre o mundo e as coisas, é a luz do caminho a ser percorrido. Agir e sentir pensando e compreendendo é uma característica essencialmente humana, portanto, é impossível nos relacionarmos com o mundo sem um “ajuste” cognitivo sobre a realidade que nos cerca, isto é, não conseguimos viver sem compreender o mundo que nos rodeia. Esse “ajuste cognitivo” advém da busca pelo conhecimento, pelos instrumentos necessários para dar direção às nossas ações, para nos dar segurança.

Assim, o conhecimento pode ser também um instrumento de libertação. Mas, lembremos que, assim como o conhecimento pode ser libertador, ele pode ser opressor. Isso significa dizer que o conhecimento não é neutro, que não existe a possibilidade de produzir conhecimento que não seja intencionalmente dirigido à opressão ou à libertação. Se o conhecimento é um construto humano, se ele é histórico e social, ele pode estar a serviço da libertação dos sujeitos ou a serviço de sua opressão, de seu controle. Somente quando o conhecimento atua de acordo com as necessidades e vontades de todos os sujeitos envolvidos em seu processo, ele é libertador. Quando o conhecimento atua a serviço de determinados grupos, com o objetivo de defender seus interesses em detrimento dos interesses dos outros, ele é um instrumento de controle, de opressão.

O conhecimento, portanto, é uma forma teórico-prática de compreensão do mundo, dos homens e das coisas. Trata-se de um instrumento para o entendimento das relações dos sujeitos entre si e deles com o ambiente em que vivem, em variadas, múltiplas e detalhadas dimensões.

Se o conhecimento é o instrumento central da concretização dos seres humanos como humanos, pois os instrumentaliza para pensar e agir mais conscientemente sobre o mundo, sua prática social, a pesquisa, é uma atividade complexa que se realiza em todos os momentos da vida humana. Isso nos leva a concluir que pesquisar é produzir conhecimentos para a ação. Portanto, pesquisamos sempre, sistemática ou assistemáticamente.

No entanto, nossa atividade como educadores, em que o conhecimento ocupa um papel de destaque, exige que tratemos do conhecimento – e de sua produção – de forma mais sistematizada. No mundo acadêmico, em particular, dedicamo-nos a uma prática de pesquisa bastante sistematizada, mais organizada, com objetivo de produzir conhecimentos elaborados e sistematizados, conhecimento científico, ao alcance de todos os pesquisadores.

A PESQUISA QUALITATIVA E A QUESTÃO METODOLÓGICA

As pesquisas em educação, assim como as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, são essencialmente qualitativas. Mas o que é pesquisa qualitativa? No que ou como ela se distingue da pesquisa quantitativa?

Para responder a essas questões, iniciemos com a afirmação de que os pesquisadores das áreas de ciências exatas e naturais – nas quais a pesquisa é essencialmente descritiva e quantitativa – tendem a desconsiderar a pesquisa qualitativa como uma abordagem científica. No entanto, muito se tem avançado na concepção de que é preciso considerar que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis, pois, como afirma Minaryo (2002), trata-se de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los.

Essas afirmações referem-se à discussão dos *paradigmas da pesquisa*, sobre os paradigmas de interpretação da realidade. Por paradigma, entendemos o *modelo teórico* que fundamenta a ciência, isto é, as estruturas das diferentes áreas de conhecimento, estabelecidas por diferentes pressupostos epistemológicos (KUHN, 1987). A insatisfação com os atuais modelos teóricos da ciência moderna de explicação da vida tem mobilizado esforços, teóricos e práticos, em direção à superação dos paradigmas ainda predominantes nas ciências naturais e exatas. Nas ciências humanas e sociais esses esforços não são novos, há muito busca-se superar o paradigma dominante das ciências exatas e naturais em busca de novos referentes para a interpretação da realidade. Justamente, é com essa preocupação que temos tratado da importância da pesquisa qualitativa em educação, das suas contribuições para o processo educacional, enquanto tarefa filosófica para os pesquisadores da área. Essa pesquisa trata, portanto, de compreender como o ser humano se relaciona com *as coisas*, a natureza e a vida.

O problema, a que chamamos de relação sujeito-objeto – central em todas as ciências –, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens, segundo as concepções de mundo, de ciência e de produção de conhecimentos do pesquisador. As limitações de se utilizar as abordagens metodológicas das ciências exatas e naturais para o estudo dos fenômenos humanos e sociais foram há muito superadas devido à constatação de que é impossível utilizar os mesmos modelos científicos para ciências de áreas diversas (MARX, 1968; SANTOS, 1997; CAPRA, 1993; PRIGOGINE; STENGERS, 1997; MORIN, s/d, entre outros). Vejamos o que afirma Marx (1968) sobre isto:

Todo começo é difícil em qualquer ciência. Por isso, o capítulo primeiro é o que oferece maior dificuldade à compreensão, notadamente a seção que contém a análise da mercadoria. Nele procurei expor, com a maior clareza possível, o que concerne especialmente à análise da substância e da magnitude do valor. A forma do valor, a qual tem no dinheiro sua figura acabada, é muito vazia e simples. Apesar disso, tem o espírito humano, há mais de dois mil anos, tentando em vão devassá-la, embora conseguisse analisar, pelo

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

Assim, dada a impossibilidade de se utilizar modelos científicos das ciências exatas e naturais, as ciências humanas e sociais orientam-se por paradigmas qualitativos. Isso significa dizer que as abordagens qualitativas da pesquisa são mais valorizadas no tratamento dos fenômenos educacionais. Mas lembremos também que essa preocupação, desde os anos sessenta do século XX, também está presente nas ciências exatas e naturais. Alguns autores e obras são bastante conhecidos nessa discussão como Berman (1986); Kuhn (1987); Capra (1993); Prigogine e Stengers (1997); Santos, (1989, 1995, 1997); Morin (s/d), entre outros. Embora com ideias diferentes, entre eles é consenso teórico a necessidade de superação do paradigma mecanicista dominante na ciência moderna.

A constatação de que a confiança epistemológica da ciência está abalada é o ponto de partida para a construção de uma nova forma de pensar e de fazer o mundo e a vida, de buscar uma alternativa para a construção do conhecimento. Estamos vivendo um momento de transição paradigmática (SANTOS, 1995, 1997).

Kuhn (1987) afirma que a *ciência normal* se defronta com impossibilidades de resolver problemas científicos e não-científicos a partir de seus clássicos referenciais teórico-metodológicos. Desta situação de *turbulência*, nascem novos caminhos epistemológicos, novos paradigmas que revolucionam a ciência porque, por um lado, respondem aos problemas que os paradigmas anteriores não conseguiram resolver e, por outro, produzem a nova estrutura da ciência. Até a ideia de *verdade*, muito cara à ciência, está em crise. No entanto, para esse autor, a verdade deixa de existir e seu lugar permanece vazio, ou seja, os conflitos paradigmáticos são, hoje, os principais referenciais da ciência.

Capra (1993) analisa o surgimento da nova física como realidade contemporânea que exige uma urgente revolução nas ciências. Para a nova física, a transição de paradigmas se dá, segundo o autor, pela substituição da concepção mecânica pela holística, ecológica e intrinsecamente dinâmica do universo. O holismo defendido por esse autor tem um caráter fortemente místico. A física é apresentada como a ciência básica de todas as ciências e, à cada ciência, Capra (1993) coloca a tarefa de descobrir limitações mecanicistas. Essa nova visão diz respeito, essencialmente, à inter-relação e à interdependência de todos os fenômenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Trata-se de uma visão sistêmica.

Essas discussões reafirmam a pesquisa qualitativa como referencial metodológico para a pesquisa em educação. No entanto, é preciso compreender que a diferença entre a abordagem quantitativa e a qualitativa na pesquisa é de natureza, ou seja, enquanto a primeira dá ênfase aos dados visíveis e concretos a serem descritos e explicados, a segunda aprofunda-se naquilo que não é aparente, “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 10), na compreensão e interpretação da realidade. A autora afirma que não há razão para colocar em oposição essas duas abordagens, pois elas podem se complementar, ou seja, é possível dar às análises dos dados quantitativos uma abordagem qualitativa, interpretativa. Ao refletir sobre a abordagem dialética na metodologia de pesquisa, afirma que esta:

[...] considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam (MINAYO, 2002, p. 24-25).

Isso significa que a pesquisa em educação, de caráter essencialmente qualitativo, sem perda do rigor metodológico, busca compreender e interpretar os diversos e variados elementos dos fenômenos estudados.

Pelo exposto, podemos considerar que, se a educação investiga os fenômenos educativos na educação escolar ou na educação fora da escola, esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Somente, desse modo, podem garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora.

Na discussão das diferenças e semelhanças da pesquisa quantitativa e qualitativa em educação, destaca-se também a identificação das dificuldades em dar ao campo de produção científica do fenômeno educativo, essencialmente multidisciplinar, uma identidade própria. A existência de variadas interfaces disciplinares na pesquisa em educação, caracterizada pelo fato de que muitas ciências, humanas e sociais, são subsidiárias das ciências da educação, – como, por exemplo, a psicologia, a filosofia, a sociologia – dificultam a compreensão das ciências da educação como uma ciência que tem um campo próprio, que é o saber pedagógico. Por outro lado, a pesquisa, ou seja, a produção de conhecimentos sobre o saber pedagógico já se consolidou como uma área vigorosa e atuante que traz grande contribuição para a compreensão do fenômeno educacional. No entanto, não podemos esperar consensos teórico-metodológicos nessa área porque ela é dinâmica e complexa.

Sem necessidade de consenso, fazemos nossas escolhas teóricas e o confronto de ideias e posições trazem crescimento e aprofundamento no conhecimento produzido. Conscientes dessa complexidade, produzimos conhecimentos que se constituirão em saber pedagógico,

pois comprometidos com determinadas concepções de educação. Neste sentido, pensemos em caminhos metodológicos para a pesquisa em educação que, construídos a partir da ideia da impossível neutralidade, estejam comprometidos com um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Lembremos que um dos maiores problemas da pesquisa na perspectiva das ciências humanas e sociais não é o método, ao contrário do que afirmam outras áreas do conhecimento, mas a interpretação da realidade. As escolhas que os cientistas fazem em suas atividades não dizem respeito somente aos aspectos metodológicos do trabalho científico, antes e principalmente, referem-se aos aspectos filosóficos, éticos, sociais, políticos e culturais do processo de produção de conhecimentos.

A Ciência é uma das mais importantes realizações da humanidade pelo poder que o conhecimento da realidade confere, pelo prazer intelectual que proporciona aos que a praticam e pelos resultados que trazem para o conjunto dos sujeitos sociais. Diferentemente daquilo que expressa o senso comum, a Ciência não resulta na verdade absoluta, embora se caracterize pela busca da aproximação mais completa da realidade. Isso significa que a Ciência tem um caráter processual, isto é, ela não é um produto, pronto e acabado, para a compreensão da realidade, mas um processo de investigação constante e contínuo, carregado de intencionalidades e escolhas, de dúvidas, incertezas e certezas temporárias que fazem avançar a compreensão das coisas e da vida. Nesse processo, a metodologia científica, se tomada como um caminho a ser percorrido, é um instrumento científico que também permite criticar a produção do conhecimento.

O trabalho científico é, portanto, atividade intencional, processual e complexa de produção de conhecimentos para a interpretação da realidade. Como tal, é carregado de escolhas teóricas e metodológicas que exigem a atenção do pesquisador que procura contribuir para a construção da vida social. Nesse sentido, interessa a pesquisadores iniciantes alguns aspectos introdutórios da produção do trabalho científico: organização da pesquisa e desenvolvimento desta nos cursos de graduação e pós-graduação, iniciação científica e produção de trabalho de conclusão de curso ou monografia.

A primeira coisa com que o pesquisador em educação tem que se preocupar na organização da pesquisa é com sua relevância científica e social. Na pesquisa em educação é necessário tratar os processos de investigação dos fenômenos educativos com rigor científico e compromisso social. Uma produção rigorosa de conhecimentos sobre os fenômenos educativos somente tem contribuição a dar à educação, do ponto de vista metodológico, se tiver importância social e se for comprometida com o processo educacional. Embora pareça óbvio, muitos pesquisadores, no turbilhão de atividades intelectualmente estimulantes que os processos de pesquisa proporcionam, perdem de vista a principal função social da pesquisa em nossa área: a produção de conhecimentos para a construção de processos educativos de qualidade. De acordo com Brandão:

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

Para os pesquisadores em educação, a primeira preocupação refere-se à articulação entre o rigor científico e a relevância social, a segunda, à escolha do assunto a ser pesquisado. Definido o assunto, é preciso escolher o tema do estudo. Assunto e tema se relacionam, mas do ponto de vista da metodologia de pesquisa não são a mesma coisa: o tema é a especificação do assunto. Com o objetivo de nos auxiliar nas escolhas do tema e do assunto, tomemos a descrição de Vale (1998) sobre os princípios mais importantes para que o conhecimento produzido num processo de investigação possa ser considerado científico:

- a) o trabalho científico necessita da caracterização com rigor e clareza do objeto de estudo, de forma que ele possa contribuir para o avanço do conhecimento da área estudada;
- b) na realização do trabalho científico, o pesquisador deve atentar para o pressuposto de que o conhecimento científico difere de crenças, sabedorias ou opiniões, pois se fundamenta nas observações e/ou descobertas apresentadas que também possam ser confirmadas por outros pesquisadores;
- c) o trabalho científico é mais do que uma coletânea de dados ou informações agrupados de maneira aleatória. Ele exige uma sistematização desses dados resultantes do uso de instrumentos específicos;
- d) o trabalho científico requer o uso científico de conceitos abstratos, assim, ele parte de constatações existentes rumo a novas descobertas;
- e) o trabalho científico articula dialeticamente a fundamentação teórica aos instrumentos técnicos em um processo de construção intelectual e material criativa, realizando, na prática, uma síntese entre a ciência e a técnica.

Garantidos esses princípios, as preocupações metodológicas têm agora que ser enfrentadas. Como fazer? O que fazer? Por onde começar? Essas preocupações referem-se à *metodologia da pesquisa*. Mas o que é metodologia de pesquisa?

Metodologia de pesquisa é um caminho a ser trilhado pelo pesquisador no processo de produção de conhecimentos sobre a realidade estudada. Um conjunto de procedimentos que não se resume à utilização das técnicas e instrumentos de pesquisa, mas que as inclui, porque as reflexões teóricas têm importância fundamental. A articulação entre os estudos teóricos e a aplicação prática de técnicas e instrumentos deve estar presente durante todo o

processo de investigação. Minayo (2002) nos ensina que a organização do processo de pesquisa obedece a três principais dimensões: as escolhas teóricas, as técnicas e a criatividade do pesquisador.

O Conceito de Metodologia de Pesquisa

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

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

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

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

Nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador. Feyerabend, num trabalho denominado *Contra o método* (1989), observa que o progresso da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua obediência. “Dada uma regra qualquer, por fundamental e necessária que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta”. Em *Estrutura das Revoluções Científicas* (1978) Thomas Kuhn reconhece que nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecidos pela comunidade científica, configurando o que ele denomina *paradigma*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) Conceitos de observação direta são os que se colocam num grau bastante operacional. Servem sobretudo para a etapa descritiva de uma investigação.



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

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

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

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.

A pesquisa, portanto, é uma importante atividade de professores e alunos nas instituições de ensino superior, em especial, nas instituições universitárias de ensino superior. Embora, no Brasil, ela se concretize mais nas instituições públicas do que nas instituições privadas, a pesquisa é considerada uma das principais funções sociais do ensino superior. Isso porque entendemos que o ensino superior e a universidade representam um espaço educativo privilegiado, onde a produção crítica de conhecimentos contribui significativamente para a sociedade. Dessa forma, a pesquisa nos cursos de graduação tem o sentido de produzir conhecimentos atualizados e significativos para fundamentar as atividades de formação humana e profissional, mas, por outro lado, tem também o objetivo de formar pesquisadores. A pesquisa nos cursos de graduação é conhecida, em geral, como um trabalho de iniciação científica.

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

Também é diferente a função da pós-graduação *stricto-sensu*, pois os cursos de mestrado e doutorado têm por objetivos: especializar profissionais de diferentes áreas; produzir conhecimentos novos e significativos para as diferentes áreas da ciência; contribuir com isso para a função social do ensino superior no que concerne a sua inserção na comunidade. Todos os níveis e modalidades de formação são igualmente legítimos e contribuem para fazer do ensino superior, e da universidade em particular, o “universo” do saber e do fazer social e histórico.

A atividade de pesquisa nos cursos de graduação, cujos pesquisadores são os alunos, concretiza-se nos Relatórios de Pesquisa, nas Monografias ou nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Nos cursos de pós-graduação, ela se efetiva em Monografias, Trabalhos de Conclusão de Curso (*lato sensu*), Dissertações (mestrado) e Teses (doutorado).

A modalidade de pesquisa mais comum nos cursos de graduação e nos cursos de pós-graduação *lato sensu* é a iniciação científica. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) para o apoio à pesquisa brasileira, o principal objetivo da iniciação científica é despertar a vocação científica e incentivar os novos talentos potenciais entre estudantes de graduação. Voltada aos cursos de graduação, o fomento à pesquisa que o CNPq promove define a iniciação científica como uma atividade para pesquisadores iniciantes. Nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, os objetivos também são de iniciação à pesquisa, embora voltados mais à formação profissional do que à formação de pesquisadores. No âmbito da educação, vemos a atividade de iniciação científica voltada para a formação dos educadores, pois estes precisam desenvolver uma de pesquisa, sob o risco de tratar da transmissão/apropriação de conhecimentos de forma acrítica e reprodutora. A atividade de educador, portanto, exige uma dimensão investigativa. Se o educador tem o conhecimento como foco de sua atuação, então, ele pode compreender seu processo de produção.

A Monografia Científica ou o Trabalho de Conclusão de Curso, embora tenham pequenas diferenças, possuem objetivos muito próximos aos dos Relatórios de Pesquisa para pesquisadores iniciantes. Monografia, como o nome já indica, significa o tratamento, na atividade de iniciação científica, de um único tema. Mono (único) grafia (escrita), ou seja, escrever, dissertar, sobre um único tema:

Os trabalhos científicos são monográficos, à medida que satisfizerem à exigência da especificação, ou seja, na razão direta de que um tratamento estruturado de um único tema, devidamente especificado e delimitado. O trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático (SEVERINO, 1985, p. 200).

Do ponto de vista prático, o Trabalho de Conclusão de Curso, assim como as monografias, exigem a delimitação de um único tema de estudo no processo de pesquisa. É por meio destes trabalhos científicos que o pesquisador iniciante comunica o que criou, registrar as descrições, análises, reflexões, conclusões, possíveis caminhos de solução de problemas investigados ou até levanta novas hipóteses e problemas de pesquisa. Para isso, a metodologia científica criou uma formalização que, embora seja universalmente aceita nos trabalhos acadêmicos, somente tem sentido como instrumento de investigação se este for constante e continuamente adaptado às necessidades de cada pesquisador.

Sobre Regras e Belezas do Trabalho Científico

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

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

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

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

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

Contudo, é fundamental atentar para a seguinte questão:

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

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

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

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

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

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

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

O imperador José II, que de algum modo se envolvera no projeto de O rauto do serrallo enquanto protótipo da Singspiel alemã, ficou nitidamente insatisfeito com o trabalho final. Declarou ao compositor após a première em Viena: “Notas demais, meu caro Mozart, notas demais”.

Parece que uma das cantoras também se queixou de que sua voz não podia ser ouvida acima da orquestra. Igualmente nesse ponto, sem se dar conta, Mozart tinha inaugurado outro deslocamento na relação de poder. Nas óperas de corte ao estilo antigo, os cantores é que mandavam. A música instrumental era subserviente; estava ali apenas para acompanhá-los. Mas, no *Serglio*, Mozart mudou um pouco este equilíbrio de poder; algumas vezes gostava de intercalar vozes humanas com as dos instrumentos, numa espécie de diálogo. Solapou, assim, a posição privilegiada dos cantores. E ao mesmo tempo inquietou a sociedade de corte, que, numa ópera, estava acostumada a ter empatia com as vozes humanas e não com as vozes simultâneas da orquestra. Se Mozart deu à orquestra algo a ser dito, o público não escutou. Somente escutou “notas demais” (ELIAS, 1995, p. 128-129).

GONSALVES, Elisa Pereira; NÓBREGA, Ana Maria. **Fazendo uma Monografia em Educação**. Campinas: Alínea, 2005.

O amadurecimento científico que caracteriza o pesquisador mais experiente não pode levá-lo a abandonar algumas preocupações fundamentais no processo de produção de conhecimento. Ao contrário, deve estimulá-lo à indagação crítica constante de “para que e para quem produzimos conhecimentos?”. Essa preocupação nos leva a refletir acerca da importância das escolhas sobre o assunto, o tema, o problema e a metodologia de pesquisa da qual lançamos mão em nossas atividades de pesquisadores.

Ao mesmo tempo, essas preocupações não podem ser abandonadas pelos pesquisadores iniciantes sob o argumento de imaturidade. No âmbito da pesquisa, a responsabilidade do pesquisador é fundamental para que as reflexões estejam sempre presentes no processo. Assim, o trabalho científico exige, em um primeiro momento, tomadas de decisões teóricas e práticas que determinarão todo o caminho percorrido. Isso significa que é importante para o pesquisador iniciante situar seu trabalho no campo do conhecimento com que este se relaciona, mas também no campo das relações sociais que o próprio trabalho sugere.

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

MODALIDADES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Lembremos que nas ciências humanas e sociais, em que se situa a ciência da educação, a pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque, pois assegura uma abordagem em que a compreensão – interpretação – é mais importante do que a descrição ou explicação de um fenômeno. Isso significa que, na pesquisa em educação, interessa mais *desvendar* os significados profundos do observado, do que os imediatamente aparentes. Neste sentido, o papel do pesquisador é maior do que o de observador dos fenômenos, ele é o intérprete, ou seja, tem papel fundamental na investigação. Dessa forma, na pesquisa qualitativa, podemos identificar a importância do papel do pesquisador:

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

Nessa perspectiva de pesquisa, o envolvimento – e não a observação “distanciada” – do pesquisador com o campo não impede o processo de investigação, ao contrário, cria condições concretas para que o processo de pesquisa possa captar os significados, interpretando os fenômenos estudados. Assim como o pesquisador é um elemento importante no processo, também as configurações do campo de pesquisa se destacam como determinantes do conhecimento a ser produzido. Temos observado, na pesquisa em educação, variados campos de investigação. Como campo de pesquisa, compreendemos o lugar onde o pesquisador coleta os dados que, interpretados, discutidos e analisados, constroem os significados buscados. A esse “lugar” de coleta de dados chamamos de “fonte”.

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

A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Diferentemente do que os pesquisadores iniciantes costumam identificar, a pesquisa bibliográfica não se define por um momento presente em todas as modalidades de pesquisa. Por outro lado, é verdade que em todas as pesquisas, inclusive nas experimentais que não estão muito presentes nas ciências humanas e sociais, o pesquisador precisa buscar na bibliografia especializada conhecimentos científicos e até algumas informações menos sistematizadas que se relacionam ao seu estudo, mas isso não a caracteriza como “Pesquisa Bibliográfica”.

A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que a sua *fonte dos dados* é a bibliografia especializada. Todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica, uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada, mas só a pesquisa bibliográfica tem como *campo de coleta de dados* a bibliografia.

Na pesquisa bibliográfica, buscamos os dados de que precisamos para a produção do conhecimento pretendido nos autores e obras selecionados. Nessa pesquisa, embora seja de uma modalidade muito particular, não ouviremos entrevistados, nem observaremos situações vividas. Antes, a partir de leituras diversas, dialogaremos com os autores, por meio de seus escritos. Podemos observar na pesquisa bibliográfica as mesmas grandes etapas de qualquer outra modalidade:

- 1. Delineamento da Pesquisa:** elaboração do Projeto de Pesquisa.
- 2. Revisão Bibliográfica:** para delinear melhor o problema de pesquisa, permitindo, também, que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema.
- 3. Coleta de Dados:** leitura cuidadosa e análise de obras selecionadas para a coleta de dados.
- 4. Organização dos Dados:** estudo exaustivo dos dados coletados organizando-os em categorias de análise.
- 5. Análise e Interpretação dos Dados:** discussão dos resultados obtidos na coleta de dados.
- 6. Redação Final:** elaboração do relatório final da pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido, seja monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou outro tipo de relatório.

Se as etapas são praticamente as mesmas, é importante observar que os procedimentos metodológicos, as técnicas e os instrumentos de pesquisa na pesquisa bibliográfica são bastante específicos. A leitura dos textos é fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa nesta modalidade. Por outro lado, sabemos que qualquer modalidade de pesquisa exige do pesquisador habilidade, disciplina e competência para leitura, análise e interpretação de textos, mas na pesquisa bibliográfica a leitura torna-se uma *técnica* de pesquisa. Obviamente é uma atividade que exige muita sistematização e, para auxiliar o pesquisador nesta atividade, Severino (1985) sugere alguns procedimentos em forma de diretrizes que, é claro, precisam ser adaptados ao estilo e necessidade de cada um.

A primeira diretriz refere-se à delimitação da unidade de leitura, isto é, o pesquisador, ou simplesmente leitor de textos de natureza teórica, deve delimitar unidades de leitura do texto que pode ser um capítulo, uma unidade, uma seção etc. O importante é que o leitor se preocupe com delimitar partes do texto que tenham certa unidade. A recomendação é que o leitor trabalhe o texto por etapas, aprofundando-se na compreensão de cada uma para, depois, articulá-las em um todo. Ele recomenda também que as unidades sejam estudadas sem um grande intervalo de tempo entre elas.

A segunda diretriz metodológica para o maior aproveitamento científico de uma leitura é a que Severino (1985) chamou de análise textual. Essa análise consiste em uma primeira abordagem à unidade delimitada, uma preparação para a leitura. Trata-se de uma leitura corrida que, embora atenta, não deve preocupar-se com a compreensão mais aprofundada das ideias apresentadas. O objetivo é o de proporcionar ao leitor uma visão geral da unidade, uma identificação do “jeitão do texto”. Essa leitura deve ser acompanhada de anotações de dados a serem buscados para a melhor compreensão do texto, como, por exemplo, dados sobre o autor, vocabulário desconhecido, informações sobre fatos históricos que contextualizam as ideias apresentadas, informações sobre os principais autores citados etc. Também é o momento, durante essa primeira leitura, da esquematização da unidade, assim, construir um esquema facilita a compreensão da estrutura da escrita, da lógica da argumentação. Faz-se necessário observar que não se trata ainda de um resumo para a análise temática, mas um esquema que facilite sua realização se o fizermos em forma de item.

O terceiro momento de sistematização da leitura para melhor aproveitamento do estudo é o que Severino (1985) chamou de análise temática. Diferentemente da análise textual, que tem o objetivo de proporcionar uma primeira aproximação ao texto, a análise temática é uma etapa de compreensão das ideias do autor expressas na unidade temática. Nessa etapa, o leitor “escuta o autor”, tenta compreender as suas argumentações sem, ainda, se posicionar sobre elas. A primeira preocupação reside sobre o tema ou assunto principal da unidade, identificando também a perspectiva por meio da qual ele é tratado. A seguir, a orientação é que o leitor busque compreender a problematização que o autor dá ao tema ou assunto, isto é, quais são os questionamentos que estão expressos com relação ao tema, ou seja: “como o assunto está problematizado?” (SEVERINO, 1985, p. 28). A seguir, já podemos buscar a

interpretação que o autor dá a essa problematização, ou seja, podemos indagar: os questionamentos levantados estão suficientemente respondidos? De que forma? Quais são as argumentações do autor?

Chegamos, então, à ideia central do texto, à tese, assim como às ideias secundárias. Todas elas devem ser destacadas em nossas anotações. De posse dessas informações sobre o texto, podemos elaborar um resumo ou uma síntese do texto. Vale destacar que não se trata ainda de discutir com o autor neste resumo ou síntese, mas de reescrever suas ideias principais sob a forma de um raciocínio lógico.

Diretrizes para a Leitura, Análise e Interpretação de Textos

Esquema

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

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

Seus processos básicos são os seguintes:

1. Análise textual – preparação do texto:

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

2. Análise temática – compreensão do texto:

- 2.1 determinar o tema-problema, a ideia central e as ideias secundárias da unidade;
- 2.2 refazer a linha de raciocínio do autor, ou seja, reconstruir o processo lógico do pensamento do autor;
- 2.3 evidenciar a estrutura lógica do texto, esquematizando a sequência das ideias.

3. Análise interpretativa – interpretação do texto:

- 3.1 situar o texto no contexto da vida e da obra do autor, assim como no contexto da cultura

de sua especialidade, tanto do ponto de vista histórico, como do ponto de vista teórico;

3.2 explicitar os pressupostos filosóficos do autor que justifiquem suas posturas teóricas;

3.3 aproximar e associar ideias do autor expressas na unidade com outras ideias relacionadas à mesma temática;

3.4 exercer uma atitude crítica frente às posições do autor em termos de:

- a. coerência interna da argumentação;
- b. validade dos argumentos empregados;
- c. originalidade do tratamento dado ao problema;
- d. profundidade de análise do tema;
- e. alcance de suas conclusões e consequências;
- f. apreciação e juízo pessoal das ideias defendidas.

4. Problematização – discussão do texto:

- 4.1 levantar e debater questões explícitas ou implícitas em todo corpo do texto;
- 4.2. debater questões afins apresentadas pelo leitor.

5. Síntese pessoal – reelaboração pessoal da mensagem do texto:

- 5.1 desenvolver a mensagem mediante uma retomada geral de todo o texto, por meio de uma formulação pessoal da mensagem e de um raciocínio personalizado;
- 5.2 elaborar um novo texto, com redação própria, que contenha discussão e reflexão pessoais.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 32.

Segundo Severino (1985), após a análise temática, temos a análise interpretativa. Nessa etapa, discutiremos com o autor, podendo, durante a leitura, concordar com ele, discordar dele, interrogá-lo etc. Essa é uma etapa de atividade intelectual elaborada, mais intensa e sofisticada. Severino (1985) indica quatro momentos para a análise interpretativa: situar as ideias do texto no pensamento mais geral do autor; compreender os pressupostos teórico-filosóficos apresentados no texto; discutir a temática do texto, levando em conta os temas próximos tratados por outros autores; realizar uma avaliação crítica das ideias expressas no texto quanto à coerência interna do texto, à validade dos argumentos, à originalidade na abordagem dos temas e sua profundidade, e abrangência das análises empreendidas pelo autor.

Chegamos, agora, na etapa mais produtiva do trabalho de análise de um texto, aquela que Severino (1985) chamou de problematização. Nesta etapa, ele nos orienta a sistematizar as indagações que emergem da leitura. Se nos orientarmos pelas diretrizes metodológicas para realizar um trabalho de pesquisa bibliográfica, essa etapa é uma das mais produtivas para o trabalho científico, pois nela produzimos, de forma mais concreta, nossas análises. Lembremos que a pesquisa qualitativa, diferentemente de outras modalidades que se preocu-

pam mais com a descrição dos fenômenos, tem uma preocupação maior com a interpretação dos fenômenos estudados, portanto, é nessa etapa que se concretiza, de forma mais elaborada, esta interpretação. O pesquisador, nessa etapa da pesquisa bibliográfica, problematiza os temas que, direta ou indiretamente, os autores lidos trouxeram para sua reflexão. Trata-se, portanto, de uma etapa que, de forma mais clara e objetiva, caracteriza o processo de produção de conhecimentos na pesquisa bibliográfica.

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

A leitura, análise e interpretação dos dados, por outro lado, são atividades específicas em todo processo e exigem, do pesquisador, maturidade e muita disciplina. Vimos que, Severino (1985), ao apresentar uma metodologia de leitura, análise e interpretação de textos auxilia o pesquisador no momento de leitura, instrumentando-o no processo de investigação. Podemos afirmar que a pesquisa bibliográfica tem como *técnica* central a leitura e como *instrumento* principal o fichamento bibliográfico. Este, por sua vez, deve ter acompanhar o estilo do pesquisador, mas alguns de seus elementos são fundamentais: informações completas sobre autor, obra e contexto histórico da produção; resumo; identificação do(s) objetivo(s), da tese (ideia original defendida pelo autor) e do referencial teórico (conceitos, categorias e pressupostos); informações sobre as fontes e referências bibliográficas utilizadas pelo autor (INÁCIO-FILHO, 1995). O fichamento permite, portanto, sistematizar o trabalho de coleta de dados sobre o qual serão empreendidas as análises dos temas em estudo.

Assim, a produção de conhecimentos, a partir do trabalho de investigação científica resultante da pesquisa bibliográfica, exige do pesquisador: interpretação, produção de argumentações sobre o tema, resultados de seus estudos aprofundados do assunto, do tema e do problema. Nessa modalidade, os procedimentos de pesquisa solicitam do que concorde, discorde, discuta e problematize o tema à luz das ideias dos autores lidos. Vejamos um exemplo de uma pesquisa bibliográfica:

Construção Coletiva de Diretrizes Teórico- Metodológicas para a Pesquisa em Educação Ambiental.

Resumo: Este estudo teve como principal objetivo construir diretrizes teórico-metodológicas para a pesquisa em educação ambiental, uma necessidade científica já apontada



nos diferentes espaços de discussão desta área de pesquisa. Ao contribuir para o fortalecimento da pesquisa em educação ambiental, este estudo pode também contribuir para que essa prática social gere conhecimentos relevantes para a prática da educação ambiental. Assim, definimos como modalidade da pesquisa qualitativa para a construção coletiva dessas diretrizes, a pesquisa bibliográfica. Ela foi realizada a partir de um levantamento de materiais já analisados e publicados em livros, artigos científicos e teses de mestrado e doutorado. Selecionamos os autores e obras, em forma de livros, mais significativos para a educação ambiental a partir de uma listagem feita pelo grupo de pesquisadores. Foram selecionados também artigos completos que relatam as pesquisas em educação ambiental publicados nos Anais do I, II e III EPEA (Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental) e nos Anais da 26^a, 27^a, e 29^a Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), referentes aos trabalhos apresentados no GT-22, Educação Ambiental. Outras fontes de coleta de dados para a construção das diretrizes teórico-metodológicas para a pesquisa em EA foram os resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis no portal da Capes, acessados através da internet. Procedemos então, individualmente, a leitura dos textos distribuídos entre os integrantes do Grupo e sua posterior apresentação e discussão. O principal objetivo aqui foi identificar, analisar e selecionar diretrizes teórico-metodológicas para a pesquisa em educação ambiental. As diretrizes identificadas, analisadas e selecionadas nos indicam que a pesquisa em educação ambiental deve: ser pesquisa qualitativa, ter relevância científica e social, ter como característica básica o princípio da ação cidadã, produzir conhecimentos pedagógicos para os processos educativos ambientais, criticar e criar alternativas para os processos pedagógicos conservadores, construir conhecimentos para se compreender a complexidade social e ambiental, tomar os temas ambientais locais como ponto de partida para processos educativos críticos e transformadores, levar em conta os princípios da sustentabilidade social e ambiental, ter caráter interdisciplinar e produzir conhecimentos para processos educativos coletivos, participativos, democráticos e emancipatórios. Estudadas e analisadas, estas diretrizes vêm contribuindo para o desenvolvimento das pesquisas em educação ambiental vinculadas ao grupo de pesquisadores e, publicados os resultados, podem também contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em educação ambiental em outros espaços acadêmicos.

Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – UNESP – Bauru

A PESQUISA DE CAMPO

Essa modalidade de pesquisa, como o próprio nome indica, tem a *fonte de dados* no “campo” onde ocorrem os fenômenos, no caso da pesquisa em educação, esse campo configura-se nos espaços educativos. A literatura sobre pesquisa em educação elegeu, durante

muito tempo, a escola como campo mais apropriado de pesquisa. No entanto, a riqueza dos processos educativos ocorridos em outros espaços que não os escolares fez com que, mais recentemente, o campo de ação e, portanto, de investigação da educação, se expandisse também para fora da escola. Consideremos, assim, como campo de pesquisa em educação os espaços educativos escolares e não escolares.

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

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

1. Delineamento da Pesquisa: elaboração do Projeto de Pesquisa.
2. Revisão Bibliográfica: para delinear melhor o problema de pesquisa, permitindo, também, que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema.
3. Coleta de Dados: ida ao campo para, através da aplicação de algumas técnicas e instrumentos, coletar os dados para análise.
4. Organização dos Dados: estudo exaustivo dos dados coletados organizando-os em categorias de análise.
5. Análise e Interpretação dos Dados: discussão dos resultados obtidos na coleta de dados com o apoio de autores e obras que tratam dos mesmos temas ou temas próximos.
6. Redação Final: elaboração do relatório final da pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido, seja monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou outro tipo de relatório.

A coleta de dados, levando em conta a pesquisa que se pretende, pode ser realizada de forma bastante variada, isto é, pela utilização de diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, segundo os critérios estabelecidos pelo pesquisador, e conforme as condições, objetivos e práticas de sua realização. As técnicas mais usadas nas pesquisas de campo nas ciências da educação são: a observação e a entrevista.

A observação é uma das técnicas de pesquisa em ciências humanas e sociais mais usadas, mas está mais diretamente ligada à pesquisa de campo. Embora seja uma técnica, até certo ponto, espontânea, é preciso, ao tomar a observação como técnica de pesquisa, sistematizá-la para que se torne um recurso metodológico: “o observador, munido de uma listagem de comportamento, registra a ocorrência destes comportamentos em um determinado período de tempo, classificando-os em categorias ou caracterizando-os por meio de sinais” (CHIZZOTTI, 1998, p. 53).

Convivemos durante muito tempo no meio científico com a ideia de que era preciso, por parte do pesquisador, garantir a neutralidade no processo de investigação, em especial, durante o processo de observação que tem como objetivo a coleta de dados. No entanto, podemos dizer que, na pesquisa em educação, parte das ciências humanas e sociais, temos notado certo consenso acerca da impossibilidade da neutralidade científica no estudo dos fenômenos humanos e sociais. Isso nos leva a pensar que a observação, como técnica de pesquisa, não pode ser neutra. Pensemos em uma situação concreta da pesquisa em educação: um observador, durante a coleta de dados em um determinado espaço real e concreto, situado um processo educativo, ao adentrar esse campo de pesquisa interfere no mesmo. Além disso, a “leitura” que esse observador faz dos movimentos nesse campo é fortemente influenciada pelas suas próprias referências históricas, sociais, políticas, culturais, epistemológicas, pedagógicas e metodológicas. Por essas razões, é impossível garantir a neutralidade do observador no processo de pesquisa, tornando-se, portanto, necessário assumir a não neutralidade como forma de garantir rigor metodológico ao processo.

Os graus de participação do pesquisador no campo, onde ocorrem os fenômenos estudados, definem o seu papel, bem como os cuidados que ele deve ter na utilização da técnica da observação. Quanto mais envolvido no grupo, mais ele se caracteriza como um observador participante; quanto menos participante, mais próximo do papel de observador. Obviamente que esses graus dependem do tipo de pesquisa que se realiza, mas devem ser tratados pelo pesquisador como um elemento importante do processo de investigação.

A técnica de observação exige, como primeiro cuidado, nas pesquisas em que o pesquisador se dirige ao campo para coleta de dados, esclarecer o papel de observador do pesquisador. Assim, deve-se investir na aceitação do pesquisador pelo grupo, para tanto, é preciso criar vínculos e um clima de aceitação e de confiança, a fim de que a observação tenha bons resultados no processo de investigação (MINAYO, 2002).

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

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

Assim como a observação, a entrevista é uma das técnicas muito presentes na etapa da coleta de dados da pesquisa qualitativa, em especial, no trabalho de campo. Ela tem como objetivo buscar informações na “fala” dos sujeitos a serem ouvidos, os entrevistados. Consideramos entrevista todo tipo de comunicação ou diálogo entre sujeitos “depoentes” e pesquisador, visando coletar informações que, posteriormente, serão analisadas. Toda entrevista exige um roteiro previamente definido e o grau de sistematização deste roteiro define o grau de estruturação da entrevista. Dessa forma, temos mais comumente a entrevista estruturada e a entrevista semiestruturada.

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

Exemplo de Questionário

para identificar o perfil de alunos de um curso de formação de professores:

1. Idade:

- até 17 anos
- entre 18 e 21 anos
- entre 22 a 25 anos
- entre 26 a 30 anos
- entre 31 a 35 anos
- entre 36 a 40 anos
- entre 41 a 45 anos
- entre 46 a 50 anos
- entre 51 a 55 anos
- mais de 56 anos

2. Sexo

- masculino
- feminino

3. Estado Civil:

- solteiro
- casado
- divorciado
- união estável
- separado

4. Número de Filhos

- nenhum
- até 02 filhos
- 03 filhos
- 04 filhos
- 05 filhos
- 06 filhos
- mais de 06 filhos

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

- médio
- Outro. Qual? _____
- superior

6. Ficou algum período sem estudar?

- SIM
- NÃO
- Quanto tempo? _____

7. Tempo de Experiência no Magistério

- menos de 01 ano
- 01 ano
- 02 anos
- 03 anos
- de 03 a 05 anos
- de 06 a 08 anos
- de 09 a 12 anos
- de 13 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

8. Tempo de Experiência no Magistério de Educação Infantil

- nenhum
- menos de 01 ano
- 01 ano
- 02 anos
- 03 anos
- de 03 a 05 anos
- de 06 a 08 anos
- de 09 a 12 anos
- de 13 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

9. Tempo de Experiência no Magistério de Ensino Fundamental

- nenhum
- menos de 01 ano
- 01 ano
- 02 anos
- 03 anos
- de 03 a 05 anos
- de 06 a 08 anos
- de 09 a 12 anos
- de 13 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

10. Tempo de Experiência Magistério de outro Nível ou Modalidade. Qual?

- nenhum
- menos de 01 ano
- 01 ano
- 02 anos
- 03 anos
- de 03 a 05 anos
- de 06 a 08 anos
- de 09 a 12 anos
- de 13 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos



11. Tem outra ocupação que não o Magistério? Qual?**12. Profissão do Cônjuge ou Companheiro(a)****13. Faixa Salarial**

- R\$ 260,00
- de R\$ 261,00 a R\$ 300,00
- de R\$ 301,00 a R\$ 400,00
- de R\$ 401,00 a R\$ 600,00
- de R\$ 601,00 a 800,00
- de R\$ 801,00 a 1.000,00
- de R\$ 1.001,00 a 1.400,00
- de R\$ 1.401,00 a 1.800,00
- de R\$ 1.801,00 a 2.000,00
- mais de R\$ 2.001,00

14. Renda Familiar (informe a renda familiar total)

- R\$ 260,00
- de R\$ 261,00 a R\$ 300,00
- de R\$ 301,00 a R\$ 400,00
- de R\$ 401,00 a R\$ 600,00
- de R\$ 601,00 a 800,00
- de R\$ 801,00 a 1.000,00
- de R\$ 1.001,00 a 1.400,00
- de R\$ 1.401,00 a 1.800,00
- de R\$ 1.801,00 a 2.000,00
- de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00
- mais de R\$ 3.001,00

15. Tem casa própria?

- SIM
- NÃO

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

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

16. Número de cômodos em sua residência:

- até 03
- até 04
- até 05
- até 06
- entre 07 e 09
- entre 07 e 09
- entre 09 e 12
- mais de 12

17. Possui veículo para locomoção?

- SIM
- NÃO

18. Se respondeu SIM, qual é o veículo que possui?

- Carro
- Motocicleta
- Bicicleta
- Outro _____

19. Usa computador?

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca usei

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

- Fez curso de informática
- Acessa internet
- Navega na internet



21. Assinale os aplicativos que conhece e usa:

- Word
- Access
- Excel
- Windows
- Power Point
- Explorer/Netscape
- Outro _____

22. Assinale o que lê com frequência:

- Jornais. Quais?
- Revistas. Quais?
- Livros. Quais?
- Outros. Quais?

23. Enumere, em ordem de frequência, o tipo de lazer que gosta e desfruta:

- Viagem
- Cinema
- Teatro
- Passeios
- TV
- Leitura
- Clubes
- Campo
- Pescaria
- Praia
- Outros

24. Enumere, em ordem de frequência, os programas de TV a que assiste:

- Jornal
- Novelas
- Filmes
- Documentários
- Outros _____

25. Por que está frequentando este curso? (Enumere até 5 motivos descritos sinteticamente)**26. Enumere, sinteticamente, as principais contribuições do curso para sua atuação profissional****27. Enumere, sinteticamente, os principais “pontos negativos” que você viu no desenvolvimento do curso**

Temos, ainda, a possibilidade de entrevistas menos estruturadas do que as empreendidas pelo questionário. Trata-se da entrevista estruturada por um roteiro de questões “fechadas” que são apresentadas ao entrevistado em sequência quando se anota ou grava suas respostas. Pode-se também optar por uma entrevista semiestruturada, também conhecida como não-diretiva, cujo roteiro tem o papel de recordar ao entrevistador os principais pontos a serem colocados no diálogo com o entrevistado. Na entrevista semiestruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do “rumo” que toma o diálogo. Nesse tipo de entrevista, recomenda-se que o pesquisador crie um clima espontâneo e descontraído que contribua para se atingir os objetivos do estudo em questão.

Nahoum (1976), ao escrever sobre *A Entrevista Psicológica*, aponta para a possibilidade de tratá-la também como técnica de pesquisa, pois, em geral, se bem organizada, proporciona *situações de conversa* que criam oportunidades para troca de opiniões, relato de fatos e demonstração de atitudes. No entanto, esse autor chama a atenção para o fato de criar, a entrevista, uma situação complexa cujas diferentes funções estão relacionadas à prática profissional do entrevistador e, no caso da pesquisa, também do entrevistado. Alerta, ainda, para o fato de que,

se o objetivo principal da entrevista for coletar dados por meio de depoimentos, é preciso que o entrevistador crie motivações que colaborem na apresentação desses dados. Assim, toda entrevista deve ser iniciada por uma exposição simples dos principais objetivos do pesquisador.

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

O Espaço da Creche: que lugar é este?

Resumo: Esta pesquisa tem como *locus* de estudo uma creche da rede regular pública municipal de Florianópolis, que atende crianças de zero a seis anos, em período integral. A abordagem parte das manifestações infantis no espaço físico da creche e procura apreender como estas se apropriam desse espaço e as marcas que nele imprimem; é trazido também o ponto de vista dos adultos, profissionais e famílias e da arquiteta responsável pelo projeto arquitetônico da creche, por meio de entrevistas a título de contribuição e enriquecimento do texto. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a valorização das crianças como informantes, o registro fotográfico, a observação participante, entrevistas e registro em diário de campo. Inicialmente, foi realizado um inventário geral das configurações espaciais das creches públicas municipais de Florianópolis, da rede regular, com base nas plantas baixas e de implantação, e feito um levantamento das legislações que regulam as construções desses espaços. Posteriormente, foi escolhida uma creche da rede citada para proceder à análise desta pesquisa dando visibilidade ao ponto de vista infantil para buscar as “pistas” que as crianças dão para pensarmos os espaços coletivos da educação de zero a seis anos na implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Ao conhecer a forma como o espaço da creche se transforma em lugar socialmente construída nas relações que ali são travadas entre as crianças e os adultos que a habitam, foi observado que as crianças querem o lugar da creche como um lugar de brincadeira, um lugar de liberdade, um lugar de movimentos, um lugar de encontros e um lugar para estar a sós.

Kátia ADAIR – UFSC - Trabalho apresentado no GT-07 Educação Infantil da ANPED na 27ª Reunião Anual, 2004. Publicado nos Anais.

A PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isto significa que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise, no caso, a documental. Por documentos, podemos entender, por exemplo, as normas jurídicas ou os documentos oficiais de políticas públicas. O Relatório Mundial da Infância (Unesco), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, a Agenda 21, a Carta de Salamanca, entre outros, são exemplos de documentos que instigam pesquisas em educação.

Para a modalidade de pesquisa documental, a técnica mais indicada para coleta e análise dos dados é a análise de conteúdo. Embora esta técnica também seja usada em outras situações (para analisar qualquer tipo de texto ou de comunicação oral, visual ou gestual), vejamos suas possibilidades metodológicas. Bardin (s/d), um dos mais conhecidos estudiosos dessa técnica, afirma que a análise de conteúdo se realiza pela utilização de várias técnicas relacionadas à análise de comunicação.

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

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

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

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

A pesquisa documental em educação, portanto, é uma “visita” que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão. No texto abaixo podemos ter um exemplo de uma pesquisa documental em educação:

SINAES: do documento original à legislação.

RESUMO: no início do governo Lula, foi constituída a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) com o objetivo de elaborar uma nova proposta de avaliação. O texto tem como propósito discutir e apresentar a hipótese que a legislação que instala o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é diferente da Proposta da CEA, apesar de serem apresentadas como interligadas. O estudo tem como fontes primárias os documentos: “Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior”, da CEA, e “Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior”, da Conaes, a Lei 10.861 que institui o Sinaes e a Portaria MEC 2.051 que o regulamenta. Conclui-se que o conteúdo da proposta e da legislação são consequências das concepções da formação e a de controle; e que uma das causas das diferenças reside no fato de que no governo Lula não há consenso a qual função a avaliação deve atender.

José Carlos ROTHEN & Almiro SCHULX – UNITRI - Trabalho apresentado no GT-11 Política de Educação Superior da ANPEd na 28ª Reunião Anual, 2005. Publicado nos Anais.

A PESQUISA-AÇÃO

A metodologia da pesquisa-ação articula, radicalmente, a produção de conhecimentos com a ação educativa, isto é, por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro e ao mesmo tempo, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade. Essa modalidade da pesquisa qualitativa também é conhecida como participante, participativa e pesquisa-ação-participante ou participativa. Trata-se de “uma modalidade nova de conhecimento coletivo do Mundo e das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares” (BRANDÃO, 1981, p. 9) ou, ainda, uma modalidade alternativa de pesquisa qualitativa que coloca a Ciência a serviço da emancipação social. Esse tipo de pesquisa traz desafios como: o de pesquisar e participar, e o de investigar e educar, realizando, nesse processo educativo, a articulação radical entre teoria e prática (DEMO, 1992). Ezpeleta e Rockwell (1989) enfatiza a dimensão política da metodologia chamando nossa atenção para a necessidade de garantir a participação democrática dos sujeitos envolvidos. Uma das principais características dessa metodologia de pesquisa, discutida por Gómez, Flores e Jiménez (1999),

consiste em tomar como ponto de partida os problemas reais, para, refletindo sobre eles, romper com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos sobre os processos educativos. Brandão (1999) denomina de pesquisa participante aquela que permite radicalizar a participação política dos “participantes”. A pesquisa-ação tem como ponto de partida a articulação entre a produção de conhecimentos para a conscientização dos sujeitos e solução de problemas socialmente significativos, como afirma Thiollent (2000).

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

Pesquisadores Acadêmicos e Pesquisadores Comunitários tornam-se, então, parceiros de investigação da realidade e da ação educativa. Para compreendê-la, compartilham conhecimentos que trazem de suas diferentes experiências sócio-históricas com o objetivo de promover, pela ação-reflexão-ação, transformações na realidade socioambiental que investigam. Dessa forma, cada um tem um papel no delineamento coletivo e participativo – democrático – das investigações pretendidas, isto é, as respostas do que se vai investigar, como se vai investigar, para que se vai investigar são compartilhadas e coletivamente respondidas. Os temas de pesquisa têm um importante papel nessa metodologia, pois não têm objetivos em si mesmos, mas transformam-se em temas geradores para a compreensão da realidade, tanto na perspectiva da produção de conhecimentos, como na das ações educativas.

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

A pesquisa-ação-participativa foi indicada neste texto como uma modalidade de pesquisa em educação que articula, radicalmente, as dimensões investigativas, educativas e participativas. Dessa forma, essa modalidade de pesquisa exige técnicas e instrumentos próprios que garantam sua especial dinâmica de funcionamento. Lembremos que essa mo-

dalidade de pesquisa exige que todas as ações realizadas, tanto as de caráter investigativo, quanto as de caráter educativo, contem com a participação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o planejamento participativo, também conhecido como planejamento dialógico ou até como planejamento estratégico, apresenta-se como uma importante e produtiva técnica para os estudos por meio da pesquisa-ação-participativa.

Entendemos por planejamento participativo uma estratégia de trabalho coletivo que parte da necessidade da participação dos envolvidos na tomada de decisões conjuntas para a solução de problemas comuns. Paulo Freire, embora não tenha escrito especificamente sobre planejamento participativo, é o maior inspirador desta técnica de pesquisa e ação educativa.

Roteiro para Planejamento Participativo adaptado de Padilha (2001)

1. Construção coletiva dos fundamentos teóricos como referencial para a construção do projeto: o “marco referencial”.

- a) Como entendemos o mundo em que vivemos?
 - Desdobrar esta questão em perguntas específicas adaptadas aos diferentes grupos.
 - Respostas individuais discutidas e selecionadas coletivamente.
- b) Como queremos o mundo em que vivemos?
 - Desdobrar esta questão em perguntas específicas adaptadas aos diferentes grupos.
 - Respostas individuais discutidas e selecionadas coletivamente.
- c) Qual é a educação (ensino, escola etc.) que desejamos?
 - Desdobrar esta questão em perguntas específicas adaptadas aos diferentes grupos.
 - Respostas individuais discutidas e selecionadas coletivamente.

Construindo a proposta de ação a partir do marco referencial

- a) Avaliação geral da situação a ser enfrentada.
- b) Levantamento detalhado de dados sobre a realidade a ser modificada.
- c) Programação das atividades a serem realizadas.

Estrutura básica do Projeto de ação-intervenção construído coletivamente

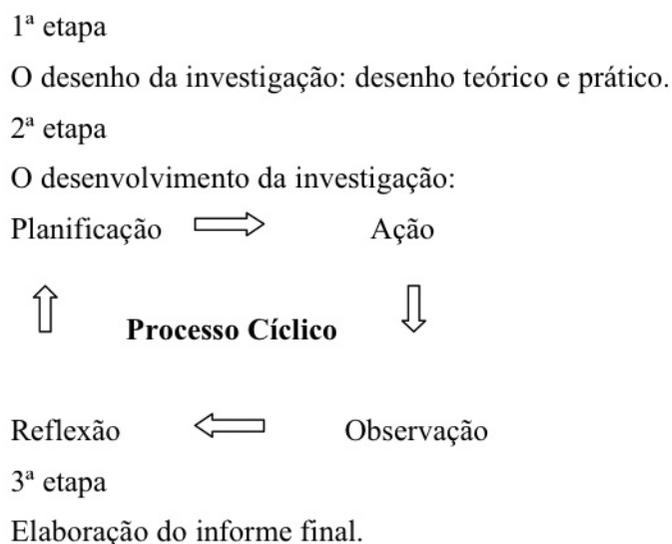
- a) Identificação do Projeto.
- b) Histórico e Justificativas.
- c) Objetivos gerais e específicos.
- d) Metas.
- e) Atividades propostas.
- f) Recursos.
- g) Cronograma.
- h) Avaliação.
- i) Conclusão.

Padilha (2001) nos apresenta, sem dicotomizar teoria e prática educativa, os caminhos para a construção coletiva de um projeto-político-pedagógico na escola pela técnica do planejamento dialógico, partindo da ideia de Paulo Freire de que “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1997), e afirma:

O verbo transitivo direto “decidir” pode significar “determinar, resolver, assentar, deliberar; dar solução a, solucionar, desatar; dar decisão a; julgar, sentenciar (...) convencer, persuadir, induzir; resolver; dispor”. Decisão do latim *decisio*, significa “resolução de um ato voluntário que, após avaliação, provoca a execução de uma solução encontrada entre várias alternativas possíveis (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 65). Por todos significados correlatos da palavra “decidir”, verificar que, sem a existência da decisão ou de alguém que decida, não poderemos iniciar nenhum processo, sobretudo no que se refere à construção de um tipo de planejamento ou mesmo de qualquer projeto (PADILHA, 2001, p. 84).

Dessa forma, o próprio processo de planejamento constitui-se em uma etapa do processo político de investigação e ação educativa, inclusive em sua dimensão participativa, portanto, não é uma atividade neutra, mas uma atividade que implica em objetivos comuns, coletivos (VIANNA, 1986). É importante destacar que o planejamento participativo será realmente interativo se a participação for compreendida como um processo coletivo de tomada de decisões e não, simplesmente, como a “adesão” dos sujeitos a planos pré-estabelecidos pelo pesquisador. O diálogo, a contribuição pessoal de todos, a busca do consenso da maioria, a corresponsabilidade, o paciente exercício da democracia são elementos fundamentais do planejamento participativo.

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



A pesquisa-ação-participativa, com a técnica de planejamento participativo, é uma modalidade da pesquisa qualitativa que, na educação, tem sido muito usada para a formação de professores, embora também possamos encontrá-la realizada com outros e variados pesquisadores parceiros. Vejamos um exemplo de pesquisa-ação para formação continuada de professores:

A Pesquisa-Ação Colaborativa como Instrumento Metodológico na Formação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras.

O objetivo desta comunicação é relatar os resultados da utilização metodológica dos procedimentos da pesquisa-ação colaborativa no âmbito de um projeto de formação continuada de professores de inglês (EDUCONLE). Tais resultados iluminarão reflexões sobre a aplicabilidade de tal procedimento como instrumento de reflexão e engrandecimento profissional dos participantes envolvidos. Os participantes da pesquisa são professores do ensino médio e fundamental da rede pública de ensino em Belo Horizonte, MG, com diferentes perfis de formação e tempo de atuação profissionais. Os resultados apresentados foram obtidos ao longo de um ano de aplicação do procedimento em foco e concomitante coleta de dados. Os participantes foram divididos em dois grandes grupos, atrelados ao tempo de participação de seus membros no projeto de formação continuada. Cada grande grupo, por sua vez, foi subdividido em pequenos grupos temáticos, acompanhados por professores membros da equipe do EDUCONLE. A análise dos resultados finais demonstra a necessidade classificatória de perfis específicos de professores para engajamento nesse tipo de iniciativa metodológica, demonstrando que há etapas de sensibilização, acesso de necessidades e auto-conhecimento do professor, que devem ser cumpridas previamente ao seu engajamento em procedimentos metodológicos que suscitam sua participação voluntária.

MELLO, Heliana; DUTRA, Deise Prina – UFMG. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Shurt (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.

CONCLUSÃO

As dificuldades de dar ao campo de produção científica do fenômeno educativo, essencialmente multidisciplinar, uma identidade própria dizem respeito, principalmente, à existência de variadas interfaces disciplinares na pesquisa em educação. Muitas ciências, humanas e sociais, são subsidiárias das ciências da educação, como, por exemplo, a psicologia, a filosofia, a sociologia etc. No entanto, a educação e a pedagogia têm um campo próprio: o saber pedagógico. A pesquisa, ou seja, a produção de conhecimentos sobre o saber pedagógico já se consolidou. Trata-se de uma área vigorosa e atuante que traz, para a compreensão

do fenômeno educacional, grande contribuição. No entanto, não podemos esperar consensos teórico-metodológicos nesta área porque ela é dinâmica e complexa.

Sem necessidade de consenso, fazemos nossas escolhas teóricas e o confronto de ideias e posições traz crescimento e aprofundamento ao conhecimento produzido. Conscientes dessa complexidade, produzimos conhecimentos que vão se constituir em saber pedagógico, pois comprometidos com determinadas concepções de educação. Nesse sentido, pensemos nos caminhos para a pesquisa em educação, a partir da ideia da impossibilidade de construções metodológicas neutras, mas comprometidas com um projeto de sociedade.

O treino científico que caracteriza o pesquisador mais maduro não pode levá-lo a abandonar algumas preocupações fundamentais no processo de produção de conhecimento. Ao contrário, deve exercitá-lo à indagação crítica constante de “para que e para quem produzimos conhecimentos?”. Assim, o trabalho científico exige, em um primeiro momento, tomadas de decisões teóricas e práticas que determinarão todo o caminho percorrido.

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

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

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANGEL, J. B. **La investigación-acción**: un reto para el profesorado. Barcelona: INDE Publicaciones, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, [1997].
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BRANDÃO, C. R. (org) **Pesquisa participante**. 3. ed, São Paulo: Brasiliense, 1981.



- BRANDÃO, C. R. (org) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- EZPELETA J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Altas, 1996.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G. & JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- INÁCIO-FILHO, A **monografia na universidade**. Campinas: Papyrus, 1995.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa América, [1996].
- NAHOUM, C. **A entrevista psicológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARRA-FILHO, D. & SANTOS, J.A. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 1998.
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. **A nova aliança**. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- SANTOS, B. S. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1995.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985.
- SULLIVAN, H. S. **La entrevista psiquiátrica**. Buenos Aires: Editorial Psique, s/d.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VALE, J. M. Educação Científica e Sociedade. In: NARDI, R. (org) **Questões atuais no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.

* Texto produzido para o Curso de Pedagogia da UNESP a partir de síntese de outros textos da autora.