

Rede São Paulo de

# Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio

> São Paulo 2011



#### UNESP - Universidade Estadual Paulista

Pró-Reitoria de Pós-Graduação Rua Quirino de Andrade, 215 CEP 01049-010 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 5627-0561 www.unesp.br



### Governo do Estado de São Paulo Secretaria de Estado da Educação

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Gabinete da Coordenadora Praça da República, 53 CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP











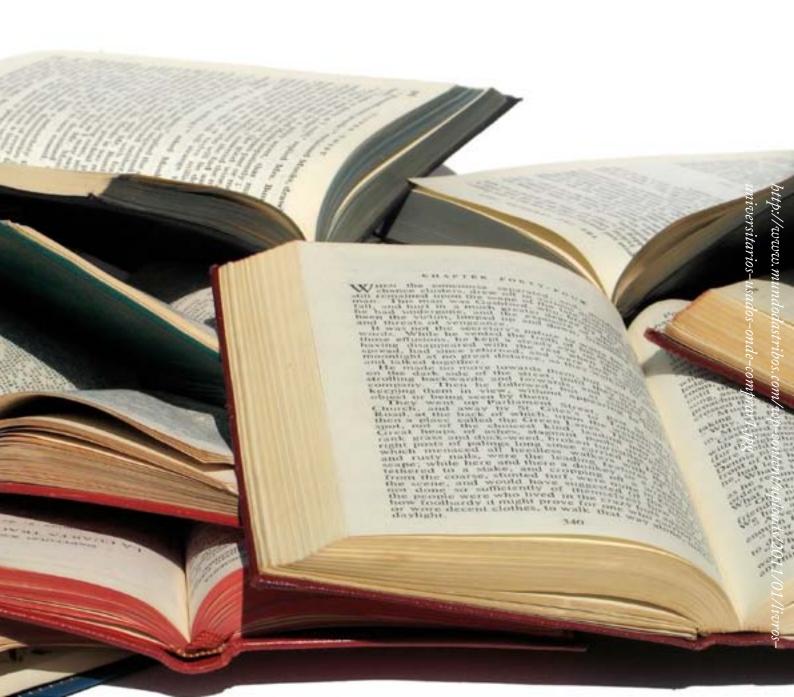


# Pesquisa e

# prática docente

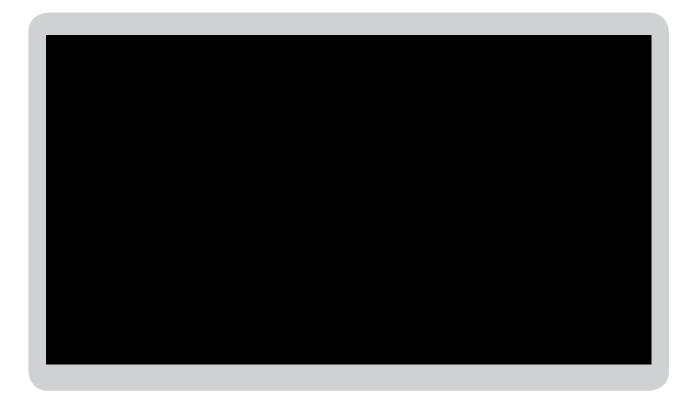
no contexto

escolar



# Ficha da Disciplina:

# Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos



Rozana Aparecida Lopes Messias







ficha sumário tema

## • Rozana Aparecida Lopes Messias

Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília (2009). Atualmente é professora assistente-doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literaturas espanholas I e II e prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literatura francesa I e II na UNESP-Assis. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica de 1993 a 2005. Atuou em universidades privadas ministrando as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira e Língua Portuguesa, de 2002 a 2009. Também, na Educação Superior, ministrou as disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística, Teoria da Comunicação, Didática, Informática aplicada à educação, Didática para o ensino à distância etc. Atuou, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, ensino de línguas, linguística aplicada, tecnologia e ensino de línguas.





# Estrutura da Disciplina

DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS
6. Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos	1. Pesquisa e prática docente no contexto escolar.	<ol> <li>1.1. O professor pesquisador: início de um processo de construção de conhecimento.</li> </ol>
		1.2. Construindo a trajetória investigativa.
		1.3. O projeto e sua apresentação.
		Referências
		2.1. A abordagem qualitativa quantitativa: o caminho é a síntese.
	2. Metodologia: pressupostos teóricos.	2.2. Estudo de caso e a pesquisa ação.
		2.3. A pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa.
		2.4. Análise de dados na pesquisa qualitativa
		2.5. Termo de consentimento livre e esclarecido.
		Referências
	3. A organização do trabalho científico: normas técnicas.	3.1. Elementos pré e pós textuais
		3.2. Elementos textuais
		Referências





# Sumário

Vídeo da Semana	6
1. Pesquisa e prática docente no contexto escolar	6
1.1. O professor pesquisador: início de um processo de construção de conhecimento	
Refletindo	7
1.2. Construindo a trajetória investigativa	11
Vamos refletir	. 11
1.3. O projeto e sua apresentação	13
Estrutura de uma capa	17
Como deve ser um texto científico	18





# Vídeo da Semana



### 1. Pesquisa e prática docente no contexto escolar

Neste módulo IV do curso de especialização Redefor, estágio em que nos encontramos, torna-se relevante definir alguns conceitos e fazer opções sobre o quê e como trataremos o trabalho de finalização do curso de pós-graduação em andamento. Nesse sentido, apresentaremos questões referentes à metodologia da pesquisa científica, conhecimentos essenciais para a definição do objeto a ser pesquisado e dos caminhos a serem escolhidos para se chegar aos resultados que responderão aos questionamentos deflagradores da pesquisa por você planejada.





Sendo assim, caro cursista, o tema desse capítulo está atrelado à busca da compreensão do que é uma pesquisa acadêmica, de como o professor pode atuar como pesquisador de sua própria realidade. Buscaremos, também, neste espaço, auxiliá-lo na compreensão de como iniciar a organização de seu projeto de pesquisa.

# 1.1. O professor pesquisador: início de um processo de construção de conhecimento

# Refletindo

Você acha que o professor pode desenvolver uma pesquisa científica em suas próprias aulas, sem prejuízo dos resultados alcançados?

Sobre a pesquisa na escola, mais especificamente no que tange à relação entre o pesquisador e o professor, sendo esse último quem abre sua sala de aula para que aquele possa coletar seus dados e escrever seus textos, Telles (2002) relata uma triste realidade. Para o autor, muitas vezes, os pesquisadores recorrem aos professores e à escola para resolver seus problemas de coleta de *corpus* para análise e, pouco, ou quase nada, trazem de contribuição para o docente que o auxiliou, cedendo seu espaço de trabalho para observação e apreciação. Sou partidária do pensamento de Telles de que o professor de ensino fundamental e médio deve ter em mente alguns questionamentos antes de abrir espaço para a pesquisa em sua sala de aula e, nesse sentido, uma indagação pertinente, segundo o autor, é: "Que tipo de relação o professor deve ter com o pesquisador e qual deve ser seu papel na produção do conhecimento sobre a sala de aula?" (TELLES, 2002, p. 95). Ainda a respeito dessa problemática, o autor reforça que até mesmo os cursos de graduação são falhos na formação do pesquisador e na relação deste com a pesquisa no contexto escolar: "Quantos alunos universitários realizam pesquisas? Quais cursos de licenciatura têm uma disciplina que inicie os alunos na prática da pesquisa? (TEL-LES, 2002, p. 93). Aos questionamentos de Telles eu acrescentaria: quais cursos de licenciatura incentivam seus alunos a desenvolverem projetos vinculados à realidade das escolas de ensino fundamental e médio?





O quadro supracitado nos leva a dois pensamentos bastante relevantes do ponto de vista do professor que deseja realizar uma pesquisa. A primeira questão diz respeito ao despreparo que sentimos quando nos vemos diante de uma situação em que somos obrigados a desenvolver, nós mesmos, nossos projetos de pesquisa. E a segunda questão diz respeito ao distanciamento que criamos entre a realidade da escola e o que julgamos ser a realidade da academia. Porém, essas duas visões podem ser dissolvidas se olharmos bem de perto para nós mesmos e para a riqueza da realidade que nos cerca no dia-a-dia da escola. Nesse sentido, retomarei alguns aspectos relacionados à reflexão sobre a prática e sobre o professor reflexivo. Aquele que consegue teorizar sua prática, refletir sobre ela e transformar suas ações pedagógicas, sempre buscando alcançar novos objetivos.

Nesse sentido, Alarcão (2004, p. 46) defende a ideia da formação do professor reflexivo e da valorização da experiência. Para ela,

aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum (...) queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional.

De acordo com a autora, para a efetivação de um processo reflexivo, realmente significativo, a reflexão "precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes" (ALARCÃO, 2004, p. 46). Então, sugere a pesquisa ação como metodologia eficaz para o desenvolvimento de um processo reflexivo na escola. Ressalta, ainda, que somente a interpretação e a compreensão das informações poderão gerar um conhecimento capaz de melhorar a qualidade do ensino. Assim, é premente a necessidade de que os professores compreendam que vão dos dados à sabedoria e para que isso se efetive

a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. (ALARCÃO, 2004, p. 58).

Zeichner (1993, p. 41) salienta que é preciso considerar que o professor tem "teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes". Além disso, alerta para o fato de que a expansão da ideia de reflexão na educação ocasionou confusões em torno do próprio termo, que muitas vezes é usado por conveniência.





Da mesma forma, em concordância com Zeichner, pondero sobre a validade dos esforços em consolidar a escola como um ambiente propiciador de reflexão, sobretudo quando a própria estrutura escolar e as políticas que regem o seu funcionamento minimizam a voz do professor. Esse quadro cria, na maioria das vezes, "uma ilusão do desenvolvimento do professor, a qual conservou de modo mais ou menos sutil a sua posição subserviente" (idem, p. 43).

Ghedin (2002), embora concorde com os posicionamentos anteriores expressos, questiona seu pragmatismo, pois julga não ser possível situar o conhecimento, apenas, na prática. Para Ghedin (2002, p. 132):

o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

O autor salienta que teoria e prática são indissociáveis, sendo esta última inseparável dos fins que a originam. Assim, toda atividade prática "implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real" (GHEDIN, 2002, p. 134). Esse movimento gera o conhecimento, e é nessa relação "entre a teoria e a prática que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes" (GHEDIN, 2002, p. 134).

O grande problema detectado nesse procedimento é a forma como o conhecimento é produzido e reconstruído nos processos ensino-aprendizagem, em que há uma inconcebível lacuna entre o saber do ensino e da pesquisa. De um lado, o pesquisador produz conhecimento (teorias), enquanto do outro o professor faz a mediação entre este e os alunos, no contexto escolar. Esse quadro ampara-se em um sistema educacional imbuído dos vícios e ideologias de





Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2002, p. 135).

O autor defende, então, uma reflexão crítica, na qual a realidade da sala de aula não está dissociada do contexto que a circunda. Assim, as reflexões efetuadas pelos professores são marcadas por sua individualidade, por suas experiências anteriores, por sua posição social, entre outros fatores. Em suma, o conhecimento e a experiência não são homogêneos, gerando conflitos quando embatidos com os discursos "despejados" no ambiente escolar que, por sua vez, pregam a homogeneidade, mesmo que implicitamente.

Para Ghedin (2002), a passagem da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica é um processo denso, pois na reflexão crítica "distanciamo-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis" (GHEDIN, 2002, p. 140). Somente a reflexão crítica poderá, segundo ele, levar à formação da autonomia, pois "a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica" (GHEDIN, 2002, p. 147).

Por conseguinte, penso serem esclarecedoras estas palavras:

(...) o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. Tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado. (GHEDIN, 2002, p. 149).

As ideias expressas a respeito do processo de reflexão, necessário para a resolução de problemas, vão ao encontro dos objetivos almejados nessa disciplina: manifestar ao professor o seu





importante papel no processo de reflexão sobre toda a realidade na qual se encontra inserido, seja do ponto de vista das políticas educacionais para o ensino de inglês, seja do ponto de vista das pesquisas que se realizam na área de ensino de Língua Inglesa, ou mesmo no contexto de produção e execução dos referenciais para o ensino de Língua Inglesa no estado de São Paulo. Ambiciono que o professor veja o potencial de sua experiência e busque embatê-la com as produções teóricas que circulam a sua volta e, a partir daí, possa definir suas perguntas de pesquisa e caminhar ao encontro das respostas que atendam as suas inquietações.

# 1.2. Construindo a trajetória investigativa

# Vamos refletir

Se alguém lhe dissesse:

Fazer pesquisa é coisa para quem está na universidade. O professor não tem tempo e conhecimento suficiente para desenvolver uma investigação científica.

O que você responderia?

Observada a prática cotidiana e iniciada a reflexão que agrega, em um só objeto, a relação entre os elementos teóricos estudados até aqui e a realidade da práxis de quem ensina Língua Inglesa no espaço da educação formal, é chegada a hora, entendemos, de transformar questionamentos em perguntas; dúvidas em pesquisa; enfim, senso comum em ciência. O ponto de partida é a definição de um tema, que depois será transformado em problema de pesquisa, ora submetido a reflexões teóricas existentes e experimentados na prática. A vivência disso tudo, quando convertida formalmente em texto, leva a uma conclusão. Juntos, estes pontos representam as etapas de (i) proposta e (ii) projeto de pesquisa. Em suma, de uma ideia chega-se a um trabalho de conclusão do curso. Para tanto, contudo, há etapas a seguir. Tudo é norteado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, a ABNT, que dá formato integral à estética daquilo que você, cursista, irá entregar enquanto elemento final de avaliação de sua passagem pelo curso. O conteúdo principal, porém, compete a conclusões de observações que, suas, têm de estar próximas de seu domínio, de suas leituras, sejam elas leituras de mundo ou bibliográficas.





Mencionei, algumas linhas atrás, que é chegada a hora de você passar do senso comum à ciência. Refiro-me, neste ponto, ao trânsito que a imersão no universo da pós-graduação exige dos sujeitos que a experimentam. Trânsito no sentido de passar da experiência teoria/prática que a graduação em uma licenciatura propicia, para uma reflexão fundamentada nos elementos de vivência pelos quais os principais teóricos estudados por você, quando graduando, passaram para constituir o conhecimento transformado em objeto de estudos. Sim, o que quero dizer é que você, neste momento, segue os mesmos passos iniciais dos teóricos que estudou na graduação. Chegar ou não aos patamares alinhadores da teoria dependerá da profundidade e da habilidade com que irá lidar nesta etapa de conclusão do nosso curso.

Não estou, aqui, desprezando o senso-comum. Pelo contrário, é das experiências e vivências cotidianas que sai a fundamentação de toda e qualquer teoria das ciências humanas. São saberes cotidianos que, quando saem da individualidade e somam-se ao coletivo, da sociedade, são materializados em forma de cultura. Passam de geração a geração e, dependendo da sociedade e da cultura em que estão inseridos, tornam-se certezas. À ciência compete estudar estas formas de verdade, fundamentando-as ou desmistificando-as. Citando exemplo dado por Chauí, (2003, p. 216), o Sol é menor que a Terra no ponto de vista do senso-comum; competiu à ciência comprovar que, no contexto do Sistema Solar, nosso planeta é algumas dezenas de vezes menor se comparado ao astro principal. No mesmo contexto, quem acreditaria, na época das dinastias do Egito Antigo, que a Terra é que move-se em torno do Sol? Afinal, desde as primeiras civilizações humanas acreditava-se que o Sol nascia e punha-se a leste e oeste de qualquer lugar neste planeta. Eram certezas do senso-comum, colocadas em xeque pelas comprovações do saber científico. Quebrar este paradigma significou elaborar uma teoria e defende-la junto a representações da ciência.

Perceba, cursista, que o ambiente de ensino/aprendizagem está rodeado de saberes cotidianos. Nossa proposta é que você, a partir da sua prática particular, reúna estes elementos e alinhe-os para o saber científico. Para tanto, precisará de um tema. E, necessariamente, a etapa inicial de todo este processo remete a uma palavra básica: planejamento. Chegar aos resultados compreende a etapa da execução. Portanto, antes de pensar na elaboração de sua Proposta de Projeto de Pesquisa, execute o planejamento da execução da mesma. Você será avaliado pelo que se propõe a fazer, e não por suas ideias apenas.





Parto do princípio, neste momento, de que você já tenha seu tema definido. Para transformá-lo em pesquisa precisamos situar este tema na ciência e elaborar questionamentos. A isto chamamos de desenvolvimento do **problema de pesquisa**. Todo problema, em se tratando de pesquisa científica, remete a perguntas de partida. E como a etapa atual requer planejamento, é básico situar:

- de onde quero partir?
- · com o quê?
- através de quê?
- e onde quero chegar?".

A formalização de seu Projeto de Pesquisa dependerá, repito, de sua **Proposta de Projeto**. Sem esta, seu projeto não avança. È já nesta etapa existem regras mínimas para a apresentação formal do tema que, seu, será explorado na forma de pesquisa. No Brasil vigora desde 2002 a norma NBR 14724, que estabelece parâmetros para a produção de trabalhos acadêmicos. A partir dela podem ser produzidos: de um trabalho de conclusão de curso *lato sensu*, como é o nosso caso, até, no *stricto sensu*, uma dissertação de mestrado ou teses de doutorado e livre-docência. Há, pois, um conjunto de padrões para a linguagem científica, independentemente da área em que o autor esteja inserido. De um professor de Língua Inglesa a um pesquisador da Física Quântica, todo e qualquer cientista brasileiro que produzir um texto seguirá aos mesmos parâmetros. Isso é regra.

A Proposta de Projeto, também chamada de Pré-projeto, é constituída por aquilo que defino como **5 etapas elementares da pesquisa científica**. Elas são anteriores à produção do texto que configura a conclusão do curso e servem de norte para esta etapa final.







Da pergunta de partida à elaboração da redação do relatório temos um trânsito intenso de idas e vindas entre a exploração do problema, a revisão de literatura e a pesquisa de campo.

Daí, então, saem as conclusões.





A pergunta de partida, além de estar estritamente relacionada e dar fundamento ao tema, desencadeia uma série de desdobramentos para coleta de dados, análise e conclusões preliminares da pesquisa científica. Este questionamento, que representa a etapa 1, tem de reunir os aspectos do tema que serão explorados na pesquisa. Logo, ao estabelecer seu **problema de pes**quisa você terá, automaticamente, desencadeado uma breve revisão de literatura, de maneira a apresentar o que já leu ou estudou sobre o tema escolhido. Sucessivamente, já na prática da investigação, desenvolverá entrevistas cujas narrativas coincidam com a realidade transformada em objeto de pesquisa (tema da pesquisa), completando a etapa 2. Para adentrar na etapa 3 você terá, em mãos, reflexões teóricas preliminares e uma coleta de dados correspondendo diretamente às suas dúvidas e inquietações. Cruzando estes elementos, terá chegado a um estágio do trabalho em que fará uma nova revisão de literatura, desta vez com bibliografia direcionada especificamente a seu tema. Somado a isso, agregará elementos documentais como os questionários que poderá aplicar na coleta de dados, bem como eventuais trechos de legislação ou regra formal que envolva diretamente o ambiente observado. Com estes itens reunidos há condições plenas de desenvolvimento da pesquisa de campo, cujos resultados, ainda experimentais, são transformados em conclusão das observações na etapa 4. Reunir estas 4 etapas iniciais em um só texto, narrativo, compreende a etapa 5.

Retomo, pois, a maneira formal de você apresentar sua Proposta de Projeto. Perceba que poucos elementos distinguem uma Proposta de Projeto e um Projeto de Pesquisa. O diferencial principal está centrado no fato de a Proposta possibilitar ao pesquisador, durante a conclusão, rever o tema ou a maneira (metodologia) de explorar este tema. Caso prevaleça esta segunda opção, de revisão, haverá tempo para eventuais alterações no conteúdo do projeto ou mesmo na alteração total do tema, do objeto.





Uma Proposta de Projeto, ou Pré-projeto, deve conter, basicamente:

- Capa
- 1 Introdução
- 2 Conceitos e métodos
- 2.1 Tema
- 2.2 Problema
- 2.3 Questões de estudo
- 2.4 Objetivo geral
- 2.5 Justificativa
- 2.6 Contribuição
- 3. Apresentação e análise de resultados
- 4. Referências

A capa é o primeiro elemento da Proposta de Projeto. Sua configuração, no software de edição de texto, deve considerar margens esquerda e superior de 3 cm e direita e inferior de 2 cm. Estas medidas devem ser aplicadas no arquivo inteiro, ou seja, estendidas a todas as demais páginas. No caso específico do REDEFOR, no topo da página deve aparecer, em hierarquia institucional, o nome do Governo do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, da instituição responsável pelo programa de pós-graduação *lato sensu*, bem como da instituição gestora (no caso, a Unesp) e o Projeto REDEFOR. Logo abaixo você deve colocar seu nome, em letras maiúsculas e minúsculas. Depois, identifique, em letras maiúsculas, tratar-se de PRO-POSTA DE PROJETO. Abaixo, coloque o título que definiu e, se for o caso, o subtítulo. Na margem inferior coloque o nome da cidade-sede do programa e o Estado da nação onde a mesma está situada, o que no nosso caso é São Paulo, SP. Por fim, insira o ano acadêmico em que a Proposta de Projeto está sendo apresentada. Estes dispositivos podem ser visualizados na imagem abaixo. Mas, lembre-se, trata-se apenas de um exemplo:





### Estrutura de uma capa



As margens têm medidas distintas e correspondem a folhas de padrão A4

Retomo, pois, a estrutura textual daquilo que esperamos que seja apresentado por você como Proposta de Projeto de Pesquisa. Elenco, a seguir, uma breve explicação sobre o que deve constar em cada um dos itens obrigatórios do pré-projeto. Em caso de prevalência de dúvidas, esclareça-as e elucide-as com antecedência junto aos tutores do programa, pois uma vez apresentada, a Proposta de Projeto será avaliada pela clareza e coerência destes itens aqui pontuados.





#### 1 Introdução

- 2 Conceitos e métodos
- 2.1 Tema
- 2.2 Problema
- 2.3 Questões de estudo
- 2.4 Objetivo gerall
- 2.5 Justificativa
- 2.6 Contribuição
- 3. Apresentação e análise de resultados
- 4. Referências

A introdução deve ser breve, objetivando situar o leitor para o contexto funcional do trabalho, com dimensões de tempo e espaço, fornecendo uma visão clara daquilo que se pretende explorar e os caminhos a serem percorridos para uma eventual solução de problema de pesquisa.

Na seção conceitos e métodos você, cursista, deve colocar o leitor a par da problemática que envolve o estudo. Aqui devem ser apresentados: o tema selecionado (e sua delimitação); o problema (antecedentes do problema, o problema propriamente dito e os alcances e limites da pesquisa); as questões de estudo estabelecidas a partir do cruzamento entre as suas observações cotidianas e a bibliografia existente sobre o assunto; o objetivo geral de sua pesquisa, situando de onde pretende partir e até onde quer chegar com a investigação; uma breve justificativa quantos aos motivos que o levaram a optar por tais objeto e metodologia, e a contribuição que seus estudos podem agregar ao conhecimento científico referente à área a ser explorada.

Mediante análise de entrevistas exploratórias, experimentais, anteriores, você deve fazer uma apresentação e análise de resultados preliminares daquilo que pretende formalizar como pesquisa. Aposse-se, aqui, das leituras e reflexões que construiu durante todo o curso. É neste momento, ratifico, que o seu eu pesquisador tem de despertar, uma vez que, como já falado anteriormente, a práxis do professor é permanentemente carregada de vivências que as ciências humanas necessitam transformar em saber científico.

Toda e qualquer reflexão que não seja sua, esteja presente em seu texto e resulte de consulta a autoria de outrem, deve ser creditada, ou seja, ser citada. Caso isso não seja feito fica configurado plágio. Neste momento de preparação do Projeto de Pesquisa ainda são feitas advertências para posterior e obrigatória correção na citação ou nas referências. Contudo, eventual reincidência de apropriação de texto de outro (os) autor (res) implicará, necessariamente, na reprova integral do trabalho.

Obedecer a uma estrutura de texto como esta significa dar enredo entre aquilo que se pretende pesquisar e a maneira através da qual chegar-se-á ao objeto pretendido





Cumprida a etapa de aprovação do seu trabalho inicial e feitas as adequações e/ou correções estabelecidas pelos avaliadores, você terá, então, um **Projeto de Pesquisa**. A versão definitiva deste projeto sofre novas alterações, com a junção de alguns elementos não obrigatórios no pré-projeto. Veja, abaixo, que itens são estes:

- Capa
- 1 Introdução
- 2 Conceitos e métodos
- 2.1 Tema
- 2.2 Problema
- 2.2.1 Antecedentes do problema (NOVO)
- 2.2.2 Formulação do problema (NOVO)
- 2.2.3 Alcance e limites (NOVO)

- 2.3 Questões de estudo
- 2.4 Objetivo
- 2.4.1 Objetivo Geral (NOVO)
- 2.4.2 Objetivos específicos (NOVO)
- 2.5 Justificativa
- 2.6 Contribuição
- 3. Apresentação e análise de resultados
- 4. Referências

O seu Projeto de Pesquisa está, agora, fundamentado e pronto para ser colocado em prática enquanto pesquisa científica. Ele é uma espécie de guia para a sua produção visando à conclusão do nosso curso. Tenha-o sempre às mãos, na versão final, já com eventuais correções ou adequações estabelecidas pelos avaliadores. Não se esqueça, pois, que o trabalho final será avaliado a partir das observações feitas no Projeto de Pesquisa. Ignorar ou eliminar recomendações formais de avaliação representará comprometimento ao conteúdo a ser submetido à **avaliação final**.

Novos elementos foram agregados nesta nova etapa de sua trajetória enquanto pesquisador. São cinco especificidades, cuja função é dar clareza àquilo que se pretende elucidar através de uma investigação sob a égide da ciência. Recomendo, aqui, uma atenção especial às descrições que faço de cada um dos novos elementos abaixo, uma vez que eles farão parte da sua narrativa na produção do texto de conclusão do curso e, por conseguinte, terão coerência de relação com o seu discurso quando da avaliação final.





- 1 Introdução
- 2 Conceitos e métodos
- 2.1 Tema
- 2.2 Problema
- 2.2.1 Antecedentes do problema
- 2.2.2 Formulação do problema
- 2.2.3 Alcance e limites
- 2.3 Questões de estudo
- 2.4 Objetive
- 2.4.1 Objetive geral
- 2.4.2 Objetives especifico
- 2.5 Justificativa
- 2.6 Contribuição
- 3. Apresentação e análise de resultados
- 4. Referências

Os Antecedentes do Problema fazem com que o pesquisador refaça o histórico através do qual chegou ao objeto. Aqui é necessário apresentar os pressupostos teóricos que formam a base de origem do problema. Recomendo o uso de autores cuja vida de pesquisa esteja associada ao tema. Tudo de forma sucinta, sem exageros. Vale ressaltar, aqui o mais importante é o quanto você agrega de conhecimento científico suplementar, e não o volume de produção a ser justificado para avaliação.

Formulação de um problema, já vimos, remete a uma perganta inicial. Nesta parte de seu projeto, portanto, você deve lançar questionamentos condizentes a seu tema. Esta forma interrogativa de expor suas pretensões de pesquisa abre espaço para a resolução do problema e, ainda, coloca sua pesquisa na condição de passível de consultas futuras por outros pesquisadores que se interessarem pela mesma temática.

Todo problema de pesquisa é defimitado por Alcances. Nesta etapa, você deve situar sua pesquisa no tempo e no espaço. Isso significa que a investigação tem de estar especificada e reduzida para que possa ser transformada em pesquisa no tempo disponivel. Respeita-se, pois, a amplitude da ciência e a restrição da ação do eu pesquisador. Elenque, desta maneira, as dificuldades enfrentadas, bem como eventuais elementos que possam colocar em xeque os resultados obtidos a partir do objeto estudado.

Expor sua intenção enquanto pesquisador é estabelecer seu Objetivo Geral no projeto. Em suma, você estará, de forma sintética, estabelecendo o que pretende alçançar com a execução da pesquisa. É preciso, contado, estar atento para que nesta parte os argumentos estejam relacionados à justificativa e ao problema propostos.

Uma característica peculiar recai sobre a etapa dos Objetivos Específicos. Aquí, você deve usar a conjugação verbal no infinitivo. Seu foco, pois, estará naquilo que pretende chegar ao final da pesquisa. Cada item citado, portanto, deve corresponder a uma etapa que conste no projeto como um todo.

Da estrutura de pré-projeto à de projeto o texto científico ganha elementos novos, de aprofundamento empíroco





# Referências

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez Editora,
   2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Apresentação de citação de documentos: NBR 10520. Rio de Janeiro: ABNT, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Apresentação de originais: NBR 12256. Rio de Janeiro: ABNT, 1992.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Numeração progressiva das seções de um documento: NBR 6024. Rio de Janeiro: ABNT, 1980. 4 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Trabalhos acadêmicos apresentação: NBR 14724. Rio de Janeiro: ABNT, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Referências elaboração: NBR 6023. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Resumos**: NBR 6028. Rio de Janeiro: ABNT, 1980. 4 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Sumário**: NBR 6027. Rio de Janeiro: ABNT, 1980. 3p.
- CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2003.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PI-MENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TELLES, J. A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116. Disponível em: <a href="http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f">http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f</a> joao.pdf</a>>. Acesso em: 10 maio 2011.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.





### Pró-Reitora de Pós-graduação Marilza Vieira Cunha Rudge

### Equipe Coordenadora Ana Maria Martins da Costa Santos Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva Rogério Luiz Buccelli

#### Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - sub-coordenador

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

#### Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo Valentim Aparecido Paris Rosemar Rosa de Carvalho Brena

#### Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

### NEaD - Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior Coordenador Geral

#### Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira Guilherme de Andrade Lemeszenski Marcos Roberto Greiner Pedro Cássio Bissetti Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

#### Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe João Castro Barbosa de Souza Lia Tiemi Hiratomi Liliam Lungarezi de Oliveira Marcos Leonel de Souza Pamela Gouveia Rafael Canoletti Valter Rodrigues da Silva