

Rede São Paulo de

Formação Docente

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

Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos

d07



Rede São Paulo de

Formação Docente

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

São Paulo
2012

© 2012, BY 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

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEESP)

Praça da República, 53 - Centro - CEP 01045-903 - São Paulo - SP - Brasil - pabx: (11)3218-2000

Rede São Paulo de
Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP

Ensino Fundamental II e Ensino Médio



Sumário

| | |
|--|----|
| 1. Pesquisa e prática docente no contexto escolar | 7 |
| 1.1 – O professor pesquisador: início de um processo de construção de conhecimento | 8 |
| 1.2 – Construindo a trajetória investigativa..... | 12 |
| 1.3 – O projeto e sua apresentação | 14 |
| 2. Metodologia: pressupostos teóricos | 22 |
| 2.1 – Abordagem quantitativa e qualitativa: o caminho é a síntese | 23 |
| 2.2 – Estudo de caso e pesquisa ação | 26 |
| 2.3 – A pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa..... | 28 |
| 2.4 – A análise qualitativa dos dados..... | 30 |
| 2.5 – Termo de consentimento livre e esclarecido | 31 |
| 3. A organização do trabalho científico: normas técnicas..... | 33 |
| 3.1 – Elementos pré e pós textuais | 35 |
| 3.2 – Elementos textuais | 47 |
| Bibliografia | 50 |



Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos



http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46367/7/02_redefor_d07_ingles_ficha.flv

Ementa

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 questões teóricas, inerentes ao processo ensino aprendizagem de Língua Estrangeira e de sua própria realidade. Buscaremos, também, neste espaço, auxiliá-lo na compreensão de como iniciar a organização de seu projeto de pesquisa.

5

Dra. 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.

Palavras-chave

Inglês, fundamentos, teóricos, pesquisa, pressupostos, normas técnicas, trabalho científico

| | | |
|--|--|--|
| Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos | Tema 1 Pesquisa e prática docente no contexto escolar | 1.1 - O professor pesquisador: início de um processo de construção de conhecimento |
| | | 1.2 - Construindo a trajetória investigativa |
| | | 1.3 - O projeto e sua apresentação |
| | Tema 2 Metodologia: pressupostos teóricos | 2.1 - A abordagem qualitativa quantitativa: o caminho é a síntese |
| | | 2.2 - Estudo de caso e a pesquisa ação |
| | | 2.3 - A pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa |
| | | 2.4 - A análise dos dados qualitativos |
| | | 2.5 - Termo de consentimento livre e esclarecido |
| | Tema 5 A organização do trabalho científico: normas técnicas | 3.1 - Elementos pré e pós textuais |
| | | 3.2 - Elementos textuais |



Pesquisa e Prática Docente no Contexto Escolar



http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46367/8/02_redefor_d07_ingles_tema01.flv

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 questões teóricas, inerentes ao processo ensino aprendizagem de Língua Estrangeira e de sua própria



realidade. Buscaremos, também, neste espaço, auxiliá-lo na compreensão de como iniciar a organização de seu projeto de pesquisa.

Vamos Refletir

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

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

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?” (TELLES, 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?

8

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.

Por trás da semelhança aparente entre os que adotaram o *slogan* do ensino reflexivo, detectam-se enormes diferenças nas perspectivas acerca do

ensino, da aprendizagem, da educação e da ordem social. Atualmente, chegou-se ao ponto em que todo o espectro de crenças a respeito dessas coisas foi incorporado ao discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independentemente de sua orientação ideológica, aderiram à moda e estão comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo. (ZEICHNER, 1993, p. 42).

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 uma sociedade segregada. A alienação, segundo Ghedin, encontra-se na separação entre teoria e prática.

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).

11

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 pro-

Vamos Refletir

Se alguém lhe dissesse:

Pesquisar é coisa para quem vive de teoria. A realidade da escola foge de qualquer teoria, ou seja, uma coisa é fazer pesquisa na escola; outra, bem diferente, é viver a realidade cotidiana da sala de aula.

O que você responderia?

duções 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

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, destaquemos desde já, 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 você 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 a 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 defendê-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.

Para ajuda-lo, a partir de agora, entra a figura do orientador. São docentes com experiência em pós-graduação, com suficiência acadêmica para auxiliá-lo nesta etapa decisiva de construção de saberes. Nossos docentes, portanto, entram para dar um norte, ou seja, um direcionamento ao trabalho de conclusão que cada cursista irá elaborar. Toda a responsabilidade de decisão pelo tema a ser pesquisado, bem como pela exequibilidade da pesquisa, continua sendo do cursista. Ao orientador compete, neste momento, proporcionar uma espécie de consultoria, de maneira que o autor do trabalho, ou seja, o cursista, esteja abastecido com parâmetros, e não com ideias; com instruções, e não com ajuda de produção; enfim, com sugestões e participação no planejamento. Escrever, enquadrar o trabalho às normas da ABNT, cumprir com as reflexões teóricas, bibliográficas e tirar conclusões a partir das experiências de pesquisa são incumbências exclusivamente pertencentes aos cursistas.

1.3 – O projeto e sua apresentação

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:

- a. de onde quero partir?
- b. com o quê?
- c. através de quê?
- d. e onde quero chegar?”

A formalização de seu Projeto de Pesquisa dependerá, repito, de sua **Proposta de Projeto**. Sem esta, seu projeto não avança. Daí, portanto, a importância de você, no módulo anterior, dentro de sua relação de reciprocidade com o tutor, ter dialogado o suficiente sobre a experiência que, vivenciada na escola ou no ambiente de sua prática docente, será transformada em uma narrativa científica, teórica. E 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.



5 Etapas da Pesquisa Científica

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 pesquisa** 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, chegará um estágio do trabalho em que se 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

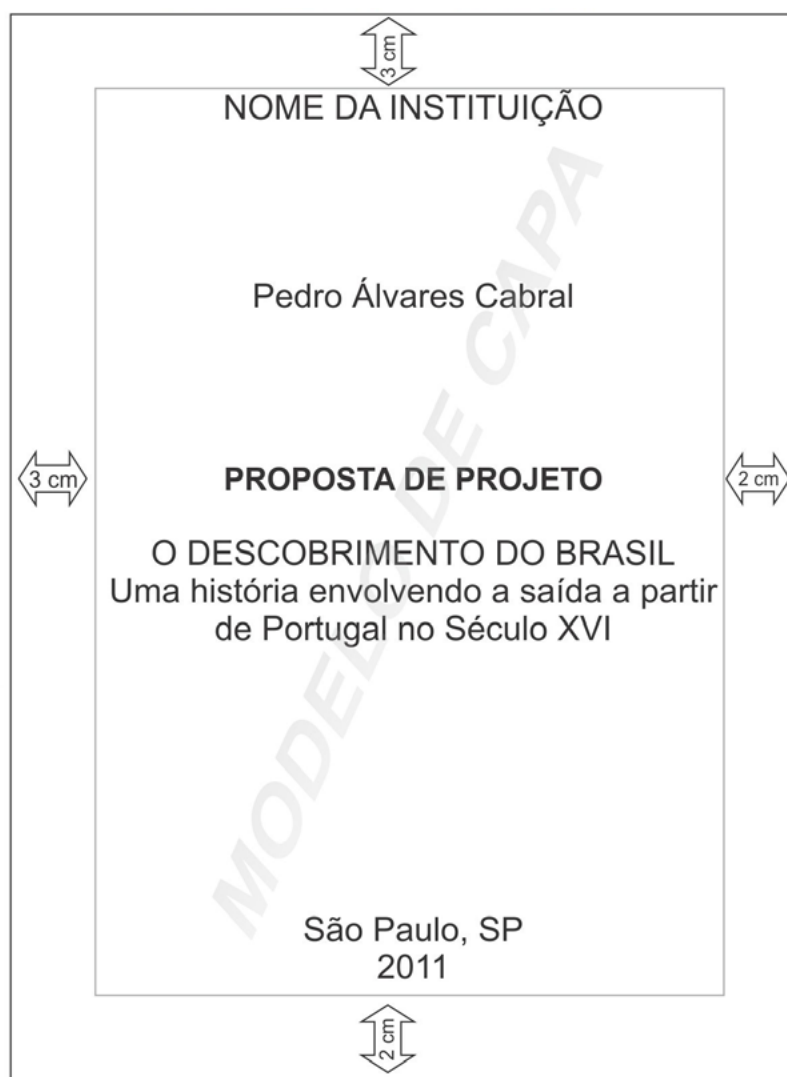
2.5 Justificativa

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 (no nosso caso, o Word), 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 PROPOSTA 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, 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. Será dessa forma, definitiva, que seu projeto chegará às mãos do orientador. Dúvidas e situações mal resolvidas na elaboração poderão implicar em atrasos ou consequente andamento insatisfatório na produção do trabalho de conclusão. O esforço, por conseguinte, tem de ser máximo para que o projeto atenda às pontuações feitas a seguir.

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 **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** quanto 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.

Como Deve Ser Um Texto Científico

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, no quadro abaixo, que itens são estes.

Capa

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 Objetivo

2.4.1 Objetivo Geral

2.4.2 Objetivos específicos

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**. É a partir deste ponto referencial que saem os tutores e entram os orientadores no processo de acompanhamento dos trabalhos de vocês, cursistas. Portanto, o orientador terá em mãos o Projeto de Pesquisa elaborado por você. E abrirá diálogo a parte das referências que encontrar ali.

Novos elementos foram, perceba, agregados nesta igualmente 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 serão parte da sua narrativa na produção do texto de conclusão do curso e, conseqüentemente,, 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 Objetivo
 - 2.4.1 Objetivo geral
 - 2.4.2 Objetivos específicos
 - 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 pergunta 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.

Tudo problema de pesquisa é delimitado 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 disponível. 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 alcançar com a execução da pesquisa. É preciso, contudo, 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**. Aqui, 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.

O texto científico aprofundado em abordagens

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



Metodologia: pressupostos teóricos



http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46367/9/02_redefor_d07_ingles_tema02.flv

Até o momento, observamos os caminhos que levam a concepção do que é uma pesquisa científica e a forma que deve ter um projeto de pesquisa, produto que o auxiliará, cursista, no desenvolvimento de sua investigação e no delineamento do produto final de sua empreitada nesse curso de pós-graduação: o seu trabalho de conclusão de curso. No espaço destinado ao presente tema discorrerei sobre algumas das abordagens metodológicas que poderão norteá-lo na definição do item Metodologia, parte essencial da pesquisa que você irá empreender. Veremos que ao escolher nosso objeto de pesquisa temos que definir a metodologia, que também pode ser entendida como a forma de colher e analisar os resultados obtidos no processo de coleta de dados. A sustentação metodológica e teórica nos dá amparo para que saíamos do âmbito do senso comum e passemos para o âmbito daquilo que é científico.



2.1 – Abordagem qualitativa e abordagem quantitativa: o camilho é a síntese

Vamos Refletir

Juvêncio é um professor que está desenvolvendo uma pesquisa sobre o potencial dos jogos interativos on-line nos processos de aprendizagem de Língua Inglesa. Ele quer saber se os alunos aprendem língua quando interagem com falantes de língua inglesa, durante o tempo em que jogam. Para tal, Juvêncio desenvolveu um questionário com respostas diretas (sim e não); após sua aplicação fez a tabulação dos dados e, a partir dos resultados percentuais obtidos, concluiu que os alunos admitem não aprender língua nesses processos, uma vez que nesse tipo de interação não buscam a compreensão das questões estruturais da língua.

- Você acha que somente os resultados quantitativos do questionário aplicado por Juvêncio são suficientes para a conclusão a que ele chegou?
- Quais outros instrumentos de coleta e análise você utilizaria?

A discussão sobre os paradigmas qualitativo e quantitativo não é nova. Gamboa (2001, p. 85) ressalta que esse debate torna-se acirrado quando a questão é a formação de novos pesquisadores que “reclamam um necessário esclarecimento sobre as possíveis opções técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas na prática da pesquisa; quais os limites e implicações, bem como os pressupostos filosóficos que a sustentam”. O autor salienta que a discussão entre quantidade-qualidade não pode manter-se no nível da técnica, apenas. Esta forma de pensar gera um reducionismo. Para Gamboa, é necessário que a reflexão acerca de tal conceito abarque a distinção entre as características técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas. Ademais, é preciso “racionalizar as formas de articulação entre esses níveis” (GAMBOA, 2001, p. 86). Para o autor, essa atitude poderá levar à elucidação do que, para ele, representa um falso dualismo técnico.

Na esfera do embate suscitado por Gamboa (2001) entendemos como relevante sua colocação de que a técnica não se explica por si só. Dessa forma, devemos considerar que

(...) a técnica é a expressão prático instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação. As teorias são maneiras diversas

de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar a visão de conjunto. (GAMBOA, 2001, p. 88).

Por essa perspectiva, o que define as formas de coletar e analisar os dados não são as técnicas qualitativas ou quantitativas e sim as escolhas teóricas, os métodos, bem como a “articulação desses níveis entre si e desses níveis com os pressupostos filosóficos” (GAMBOA, 2001, p. 88). De acordo com o autor, é nesse contexto mais amplo de enfoques científicos que se pode elucidar “a dimensão e o significado das opções técnicas, sejam essas qualitativas ou quantitativas” (Idem, p. 88).

Um pesquisador, nesse contexto, se adepto de uma visão epistemológica de pesquisa mais focada no enfoque positivista, priorizará as técnicas quantitativas e os instrumentos que levem a uma maior objetividade. Esse pesquisador, certamente, negará a importância de outras formas de coletar seus dados para não comprometer o “rigor e a objetividade” do processo. Por outro lado,

os enfoques de pesquisa etnográficos e fenomenológicos destacam os instrumentos e as técnicas que permitem a descrição densa do fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação e, em contrapartida, limitam a importância dos dados quantitativos, pelo seu “reducionismo matemático”, embora os aceitem apenas como indicadores que precisam ser interpretados à luz dos elementos qualitativos e intersubjetivos. (GAMBOA, 2001, p. 90).

Esse viés de pensamento ratifica o argumento de que somente o contexto mais amplo da pesquisa poderá definir os contornos que uma coleta de dados permitirá assumir. Em educação os fenômenos são complexos e estão interligados em uma teia de fatores que, por vezes, são inseparáveis. Não há como olhar a parte sem considerar o todo. Portanto, mesmo em um questionário cujos resultados sejam quantificáveis, é preciso considerar o fenômeno no processo de análise. Gamboa (2001) apresenta várias vertentes teóricas que defendem, embora com enfoques diferentes, a síntese entre quantitativo e qualitativo. Julgo que para nós, nesse contexto, o mais relevante seja a compreensão de que o quantitativo não exclui o qualitativo.

Abaixo exemplifico um quadro com ferramentas de coleta de dados e seus respectivos objetivos no contexto de uma investigação científica cujos objetivos eram: (a) compreender os modos



pelos quais o professor constrói seu conhecimento teórico acerca dos gêneros orais; (b) se/como implementa práticas de produção oral em suas aulas; e, somando-se, (c) quais as representações que ele possui a respeito do tema.

| AÇÃO | OBJETIVOS |
|------------------------|---|
| Diários de pesquisa | Escritos após os encontros com os professores, têm como objetivo registrar os acontecimentos, as impressões e as reflexões deflagradas durante o processo de contato em estes interlocutores. |
| Questionário 1 | Direcionado aos participantes (professores), têm como objetivos registrar suas impressões acerca das reuniões, desvelar a razão de sua escolha por determinado gênero oral, sondar os contornos de seu conhecimento teórico e prático. |
| Questionário 2 | Direcionado aos alunos de toda a escola, têm como finalidade quantificar o número de alunos que afirmam que as atividades orais são trabalhadas em sala de aula. |
| Entrevista (1) | Efetuada com a coordenadora e a vice-diretora da escola, tem como objetivo observar a inter-relação entre o que expressavam os professores e o que diziam seus superiores hierárquicos imediatos, habitantes de outra paisagem dentro da realidade escolar. |
| Filmagem de aula | Efetuada por um dos interlocutores de quem está pesquisando, ou seja, alguém que filme sua própria aula. Tem como objetivo obter registro sobre como o professor entende atividades orais, a relação existente entre seu conhecimento teórico e prático, bem como o desenrolar de tal atividade, considerando a participação dos alunos e o contexto gerador de suas ações. |
| Sessão de visionamento | Sessão em que o pesquisador e o professor assistem ao vídeo de uma aula gravada. Nesse contexto, grava-se a interação enquanto se explicita acerca do que foi assistido no vídeo. Tem por finalidade auxiliar na compreensão de sua ação-reflexão sobre sua própria <i>prática</i> , bem como o desvelamento dos contornos de seu <i>conhecimento teórico</i> . |

Síntese dos instrumentos de coleta de dados e seus respectivos objetivos

Pode-se verificar no quadro acima que o instrumento (questionário), efetuado com o intuito de quantificar o número de alunos que afirmam ou negam que as atividades orais são trabalhadas na sala de aula, pode, sem prejuízo da profundidade contextual da análise, juntar-se aos outros instrumentos de coleta. Nesse caso, o percentual de alunos que afirmam que os professores trabalham com produção de textos orais na sala de aula poderia não ser de grande significação se observado separadamente. Faltaria, por exemplo, compreender o que esses alunos entendem por produção de textos orais. Todavia, quando embatido com os demais dados da pesquisa, pode acrescentar mais uma informação e auxiliar nas conclusões oriundas do processo de análise.

2.2 – O estudo de caso e a pesquisa ação

Vamos Refletir

Madalena é professora de inglês de uma escola de ensino fundamental e médio da periferia de uma grande cidade. Como está sempre em busca de novos conhecimentos, ela encontra-se matriculada em um curso de especialização sobre ensino de inglês. Ao chegar na etapa final do curso, como trabalho de conclusão, decidiu desenvolver um projeto de pesquisa em uma de suas salas do Ensino Médio.

Questão: Sendo Madalena a professora da sala, será possível que os resultados dessa pesquisa sejam confiáveis?

- Leia o texto que segue sobre (estudo de caso e pesquisa-ação) e reflita acerca dessa questão.

Dentre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, o **estudo de caso é um modelo de investigação** em que, segundo Lüdke e André (1986), há a focalização de um caso (simples ou específico/complexo ou abstrato), que deve ser sempre bem delimitado e ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo; destaca-se por constituir-se como uma unidade dentro de um sistema mais amplo, no qual o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Além disso, o estudo de caso qualitativo desenvolve-se numa



situação natural e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. A esse respeito Telles também afirma que

(...) os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas também podem ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfatizar determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional (TELLES, 2000, p. 108).

No que diz respeito às formas de coletas de dados, o pesquisador pode utilizar diários, entrevistas gravadas em áudio, questionários etc. Ainda de acordo com Telles (2002), durante essa etapa de junção de informações é importante “estabelecer distinções entre os dados coletados junto à pessoa ou grupo focalizado e os dados nos quais o pesquisador esteja incluído”. A variedade de formas de coleta é importante no processo de análise e busca de resultados bem fundamentados.

É importante ressaltar que em pesquisa qualitativa a descrição e análise dos dados coletados, mesmo que não profundamente, faz-se concomitantemente à observação e captação. No entender de Ludke e André (1986), “já na fase exploratória do estudo surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado.” As fases do estudo de caso qualitativo “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria.”

Outra forma de pesquisa bastante utilizada na área educacional é a **pesquisa-ação**. Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa, diz o autor, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Com relação às formas de documentação é importante ressaltar que na pesquisa-ação tanto os participantes do processo investigativo quanto o próprio processo possuem papel de extrema



importância para a validade do resultado da pesquisa científica. A este respeito, Thiollent salienta que

“os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo (...) trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidencição dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento” (THIOLLENT, 2002, p. 21-22).

2.3 – A pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa

Vamos Refletir

Observe a assertiva:

As histórias vivenciadas por professores em seu cotidiano na escola são muito ricas do ponto de vista de sua experiência pessoal. Todavia, no âmbito da investigação científica, pouco ou nada podem acrescentar.

- Após a leitura do texto que segue, reflita acerca dessa afirmação.

A **pesquisa narrativa**, de acordo com Telles (2002), é uma modalidade de investigação em que as histórias pessoais e profissionais dos professores, bem como de outros envolvidos no processo educacional, “funcionam como contextos de produção significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida”. Nessa forma de pesquisa pode-se considerar que as histórias narradas por professores, alunos, funcionários da escola, são ao “mesmo tempo método e objeto de pesquisa a ser observado e estudado”.

Essa forma de desenvolver a pesquisa na escola, de acordo com Telles, é bastante frutífera, pois abre um grande espaço para que o professor possa associar-se a outros parceiros na própria escola, ou fora dela, em busca de uma emancipação pessoal e profissional. Para o autor, nesse processo os professores abrem as portas para o conhecimento de si mesmos e para o desenvolvimento de sua prática pedagógica na sala de aula.

Nessa perspectiva o pesquisador pode lançar mão da utilização de “vários instrumentos de coleta de dados e procura inter cruzar as informações obtidas por cada um deles”. Pode utilizar “entrevistas, autobiografias dos participantes, cartas (enviadas ou não enviadas), caixas de recordações (objetos que engatilham as histórias), documentos, notas de campo” (TELLES, 2002, p. 107).

De acordo com Connelly e Clandinin, (apud TELLES, 2002, p. 108),

nessa modalidade de pesquisa o pesquisador coleta histórias das experiências pessoais e profissionais dos professores e escreve narrativas – textos de pesquisa, nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre histórias chegando a *unidades narrativas*; isto é, núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Em sua análise das histórias, o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para o participante.

Os textos de pesquisa resultantes desse processo de produção investigativa são, de acordo com Clandinin e Connelly (apud TELLES, 2002), os textos de pesquisa. Um fator de extrema relevância nesse processo, apontado por Telles, é que quando produzem suas narrativas, os professores têm a oportunidade de “dar voz às suas teorias implícitas sobre as práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional” (Idem, p. 108).

Ainda no tocante às possíveis formas de desenvolvimento de pesquisa na escola, a **pesquisa etnográfica**, de acordo com Telles (2002, p. 103), “é frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família)”. As técnicas etnográficas foram, até a década de 70, utilizadas pela antropologia e sociologia. Ludke e André (1986, p. 14), por exemplo, ressaltam que a etnografia possui sentido próprio: “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”.

De acordo com essas autoras um teste simples que pode ser utilizado para determinar se um estudo é considerado etnográfico seria “verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado, tão apropriadamente como se fosse um membro



desse grupo”. As autoras alertam, também para o fato de que a pesquisa etnográfica em educação deve preocupar-se em pensar o processo ensino e aprendizagem inseridos em um contexto cultural amplo, dentro e fora do ambiente escolar.

O professor pesquisador deve familiarizar-se com o contexto em que a pesquisa se desenvolverá, deve negociar com os participantes, e os principais instrumentos de coleta de dados são, de acordo com Telles, (2002, p. 103), “diários para registrar as reflexões pessoais dos participantes; entrevistas gravadas em áudio para esclarecer tais reflexões e discutir pontos importantes do fenômeno; e, dentre outros, questionários para verificar pontos específicos e comuns a todos os que participaram da pesquisa”.

Já a pesquisa etnográfica é bastante flexível quanto a definição dos problemas a serem observados, pois permite ao pesquisador a modificação de suas perguntas de pesquisa durante o processo de investigação.

2.4 – Análise de dados na pesquisa qualitativa

Vamos Refletir

Após a coleta de dados, o professor pesquisador Juvêncio separou os questionários e os diários de anotações, fez uma leitura atenta e procedeu o levantamento dos principais temas que emergiram dos dados. Porém, nesse momento, ele ficou confuso, pois os temas que surgiram dos dados coletados extrapolaram o que ele havia pensado quando iniciou a pesquisa. O que você acha que um pesquisador deve fazer nessas circunstâncias?

- Criar mais perguntas de pesquisa para não perder nenhum aspecto dos dados.
- Restringir-se a procurar, apenas, as respostas para os questionamentos iniciais da pesquisa.
- Não perder de vista as perguntas iniciais e acrescentar, somente, questões que sejam relevantes para o estudo a que se propôs, deixando as outras questões para outro estudo.

30

No que tange à organização e análise dos dados na pesquisa em educação, de cunho qualitativo, Ludke e André (1986) ressaltam a importância de proceder, “num primeiro momento,



a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”, tal atitude, além da “determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada”.

Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. É preciso, segundo as autoras, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.

Feita a análise sistemática, descrita acima, partiremos para a teorização, na qual se faz necessário rever, repensar e reavaliar as ideias iniciais. Neste processo, novas ideias poderão surgir. E, como afirmam as autoras citadas anteriormente, “a categorização, por si mesma, não esgota a análise; é preciso que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, acrescentando algo à discussão já existente, ao assunto focalizado”.

Além das fases já explicitadas, é válido ressaltar sobre a importância de atentar-se **à questão da subjetividade do pesquisador, comumente levantada com relação à pesquisa qualitativa**. Por isso, o pesquisador deve seguir algumas orientações de Lüdke e André (1986), tais como:

- a. deixar claro os critérios utilizados para selecionar, dentre os dados coletados, os que julga ter maior relevância para o seu trabalho;
- b. em que medida tal estudo o afetou;
- c. observar as mudanças que por ventura aconteçam com relação aos seus pressupostos, valores e julgamentos.

Tais atitudes devem-se ao fato de que, segundo as autoras, “os cuidados com a objetividade afetam diretamente a validade do estudo”.

2.5 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): quando sua pesquisa envolve participantes

Este termo deve ser passado para os participantes da pesquisa. Tal documento visa garantir os direitos dos participantes de que seus dados serão utilizados dentro da ética da pesquisa, sem a publicação de seus nomes e que será respeitada a sua vontade quanto àquilo que será ou não publicado. É um documento bastante importante, pois protege o pesquisador de futuros constrangimentos pela utilização de dados ou imagens de forma indevida, sem o consentimento dos envolvidos.

O termo de consentimento livre e esclarecido, originalmente pensado, no interior da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, para regular aspectos éticos de pesquisas que envolvem humanos, na área da biociência, tem sido usado, também, nas pesquisas originárias das Ciências Sociais. Portanto, é preciso proceder a uma adaptação dos elementos propostos no documento, adequando-os aos propósitos de uma pesquisa como a sua, aqui no Redefor.

No site da UNESP ([clique aqui](#)), você irá encontrar um modelo e poderá adaptá-lo para a utilização em seu processo de coleta de dados, caso sua pesquisa envolva a participação direta de outras pessoas (alunos, outros professores, funcionários da escola etc.).



A organização do trabalho científico: normas técnicas



http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46367/10/02_redefor_d07_ingles_tema03.flv

A ciência é fruto da inquietação do homem. Dúvidas milenares foram elucidadas à luz de pesquisas. De meros observadores dos fenômenos naturais passamos a uma civilização que buscou entender a própria natureza. As explicações a isso ganharam nome de teoria. E a revisão e/ou alteração dos conceitos construídos representam a quebra de paradigmas que podem modificar campos científicos inteiros.

Produzir ciência requer, portanto, método. Daí, outrossim, o motivo pelo qual Chauí (2003) diz que o trabalho científico é metódico e sistemático. Segundo a autora, os fatos ou objetos científicos não são dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana, “mas são construídos no trabalho da investigação científica”. A pesquisa científica, portanto,

é um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em métodos que permitem e garantem que a principal marca



da ciência seja a rigor separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno (...), demonstrar e provar os resultados obtidos durante a investigação (...), relacionar com outros fatos um fato isolado, integrando-o numa explicação racional unificada (...) e formular uma teoria geral sobre o conjunto dos fenômenos observados e dos fatos investigados (CHAUI, 2003, p. 219).

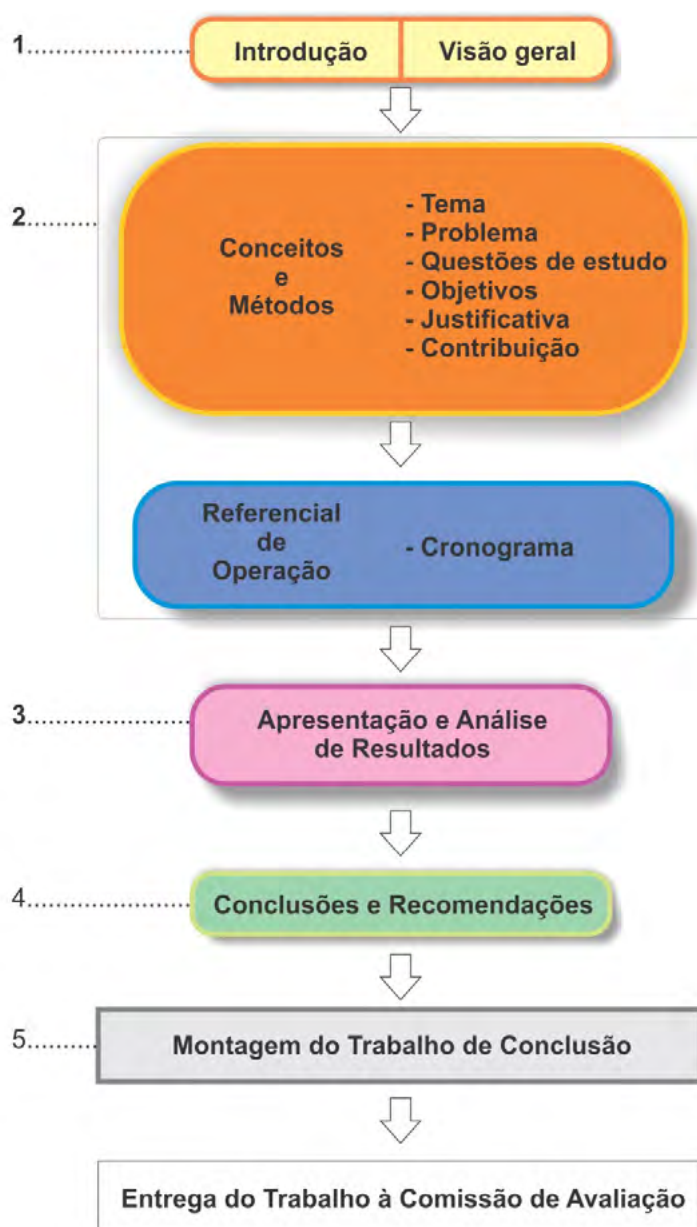
O que você, cursista, está produzindo, neste momento, é ciência. Sua pesquisa é denominada *científica* porque reúne elementos teóricos que fundamentam o fenômeno observado na sua prática enquanto professor de Língua Inglesa. Por mais que internamente você ache que sua investigação seja insuficiente, pequena, para a ciência isso não importa. Uma simples observação de sua autoria, feita neste trabalho, pode agregar na reflexão de outro pesquisador que, no futuro, acessar seu estudo ao abordar igual ou semelhante objeto. É nesta somatória de às vezes pequenos, às vezes imensos elementos de pesquisa que se constroem grandes teorias. E rompem-se, ou não, paradigmas. Esta é a complexidade da ciência.

Este curso de pós-graduação é *lato sensu*, ou seja, tem sentido amplo para a ciência. Suas investigações, inquietações e observações, cursista, são transformadas em um relatório de análise, cujo corpo textual é submetido a uma banca avaliadora. Se fosse *stricto sensu*, ou seja, uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou livre-docência, ocorreria o inverso. Em vez de abrir o sentido, você estaria restringindo, estreitando o significado sob a égide da ciência.

A forma como você conduziu sua pesquisa, até aqui, será enquadrada em uma série de normas específicas para um trabalho em nível de pós-graduação. É, pois, um trabalho científico, dirigido a quem está neste meio, porém aberto e acessível, em linguagem, também aos leigos. O mais importante você conquistou: definiu um tema, enquadrando-o na bibliografia existente, situou-o na ciência e tirou conclusões a partir de autores que já pesquisaram a mesma área. Falta, agora, uma etapa tão primordial quanto a primeira: transformar isso em um, ao mesmo tempo, texto científico e abertamente legível. É este o auxílio que pretendo dar a você nesta parte do curso.

3.1 – Os elementos pré e pós-textuais

Feitas as leituras complementares, analisados os dados coletados e vivenciada a prática da pesquisa têm-se os elementos necessários para a elaboração do trabalho de conclusão do curso. Foram, ao todo, **5 etapas de pesquisa**. Faltam, agora, o que chamo de **5 seções de conclusão do trabalho**. Elas também podem ser ilustradas da seguinte forma:



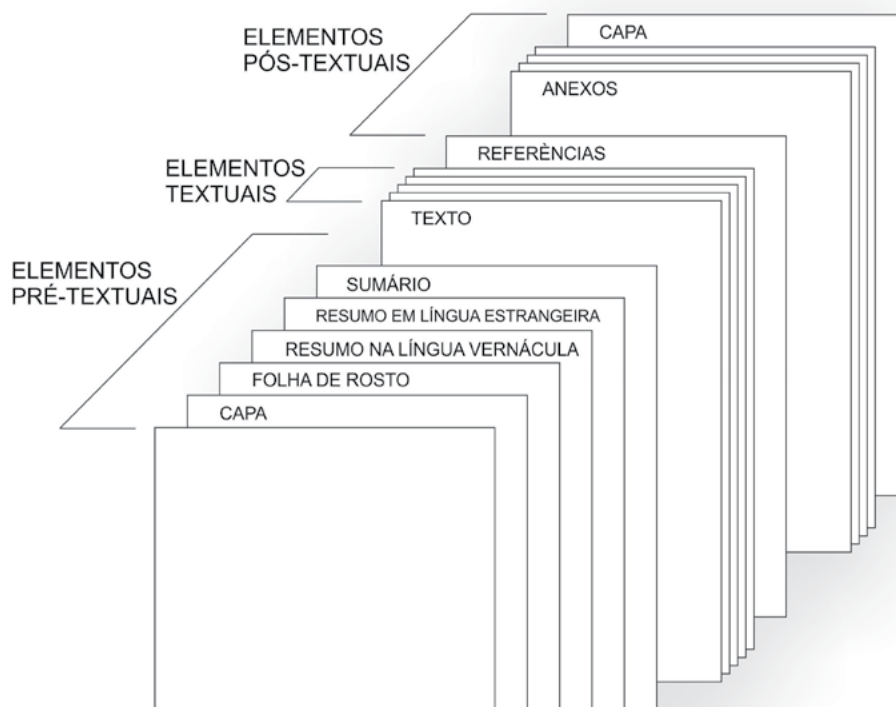
5 Seções do Trabalho de Conclusão

Na elaboração do trabalho de conclusão o autor passa da visão geral de sua pesquisa às especificidades de cada etapa de investigação, juntando elementos que subsidiam empiricamente sua conclusão.

Perceba que o Trabalho de Conclusão é composto por uma estrutura de construção de sentidos que, em suma, forma um enredo. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (2001), através da NBR 14724, estabelece parâmetros para a apresentação desse tipo de estrutura textual em trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação, como é o nosso caso. O objeto, logo, fica dividido em 3 partes:

1. Elementos pré-textuais
2. Elementos textuais
3. Elementos pós-textuais

A NBR 14724 define o que é opcional e o que é obrigatório enquanto elemento constituinte do texto de um trabalho científico. Primeiro, vamos visualizar um trabalho de conclusão em seu aspecto físico, com distribuição das partes pré-textual, textual e pós-textual já em conformidade com as exigências que serão feitas para que você cumpra essa última etapa do RedeFor:



Estrutura física de um trabalho de conclusão.

Há elementos não obrigatórios somente nas seções pré e pós-textual; os elementos textuais têm introdução, desenvolvimento e conclusão como quesitos obrigatórios.

Segundo a ABNT (2001), há seções que dispensam obrigatoriedade, competindo ao autor do trabalho inclui-las ou não, em detrimento de qualquer critério de avaliação. Todas incidem somente nos elementos pré e pós-textuais. O conjunto correspondente ao elemento textual, conforme veremos mais adiante, representa a parte densa do trabalho, seguindo como parâmetros recomendações presentes no discurso, na linguagem científica, e não necessariamente em normas pré-determinadas.

A NBR 14724 estabelece a seguinte disposição para os elementos obrigatórios e opcionais que devem compor um trabalho de conclusão (perceba que o quadro abaixo corresponde ao que prevê a NBR 14724 para todos os trabalhos, e não necessariamente a todos os itens que deverão constar no trabalho de conclusão do RedeFor):

| Estrutura | Elemento | Condição |
|---------------------|-------------------------------------|--------------------|
| Pré-textuais | Capa | Obrigatório |
| | Lombada | Opcional |
| | Folha de rosto | Obrigatório |
| | Errata | Opcional |
| | Ficha catalográfica | Obrigatório |
| | Dedicatória (s) | Opcional |
| | Agradecimentos | Opcional |
| | Epígrafe | Opcional |
| | Resumo na língua vernácula | Obrigatório |
| | Resumo em língua estrangeira | Obrigatório |
| | Lista de ilustrações | Opcional |
| | Lista de tabelas | Opcional |
| | Lista de abreviaturas e siglas | Opcional |
| | Lista de símbolos | Opcional |
| | Sumário | Obrigatório |
| Textuais | Introdução | Obrigatório |
| | Desenvolvimento | Obrigatório |
| | Conclusão | Obrigatório |
| Pós-textuais | Referências | Obrigatório |
| | Glossário | Opcional |
| | Apêndice(s) | Opcional |
| | Anexo(s) | Opcional |
| | Índice(s) | Opcional |

Composição de um Trabalho de Conclusão

Os elementos pré-textuais são os que mais contêm elementos opcionais.

Iniciamos nosso foco sobre os elementos **pré** e **pós-textuais**. Irei considerar apenas os elementos de condição obrigatória, transformados em quesito de avaliação quando da apresentação, por você, da versão final de seu trabalho.

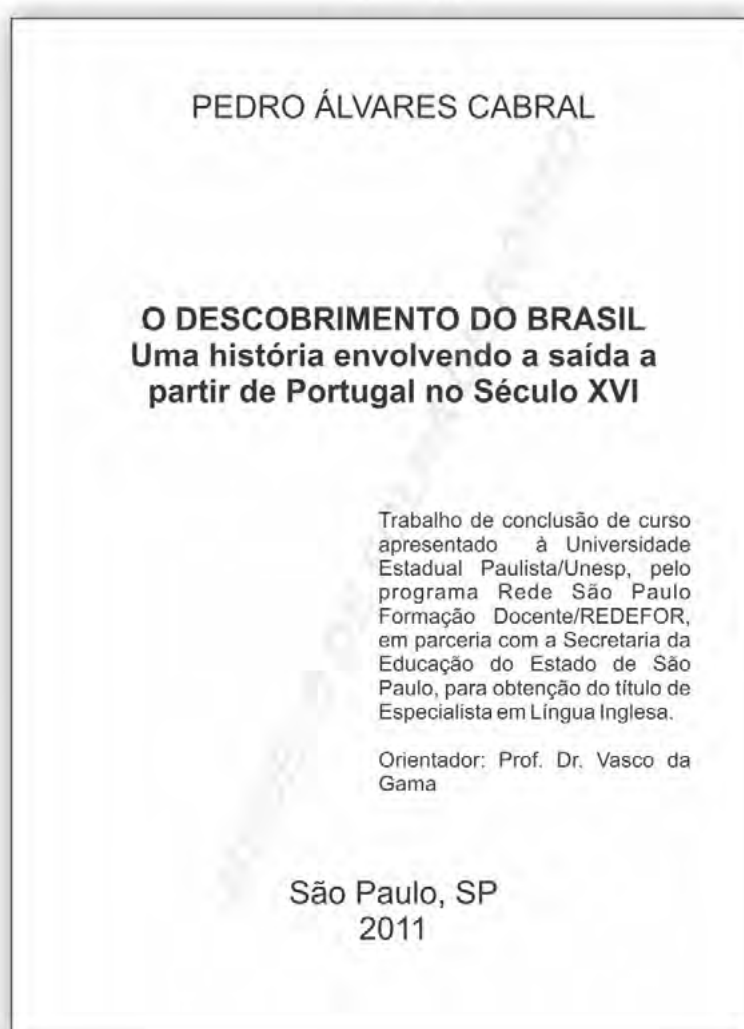
A capa segue o mesmo modelo da Proposta de Projeto de Pesquisa visto em tópico no tema anterior deste módulo do curso. A única alteração é a retirada da identificação antes empregada “PROPOSTA DE PROJETO”. Agora, na versão definitiva do trabalho, fica somente a seguinte disposição:



Estrutura de Capa

A distribuição institucional, no topo da página, obedece a uma ordem hierárquica; o nome do autor do trabalho também fica acima do título.

O elemento **folha de rosto** informa o gênero do trabalho científico e faz uma apresentação sucinta do vínculo acadêmico do autor e seu conteúdo investigado, ratificando a condição de tratar-se de condição básica para a obtenção de especialista em nível de pós-graduação. É, na realidade, a primeira folha do trabalho após a capa, com ênfase ao nome do autor e ao título de seu trabalho. É feita uma nota, com recuo integral de margem de parágrafo, reunindo natureza do trabalho (trabalho de conclusão), o nível (especialização), a Unidade de defesa, a Universidade, o curso cumprido e a área de concentração. Abaixo desta nota é citado o nome do orientador, antecedido por sua titulação. A página não deve conter outros elementos além dos elencados no exemplo a seguir:



Folha de Rosto

O texto de apresentação tem de ser curto, sucinto, dando vínculo institucional do trabalho e identificando o gênero.

Nos dois elementos pré-textuais seguintes o autor deve elaborar o **resumo** de seu trabalho de conclusão. Resumo, pois, é uma síntese dos pontos considerados relevantes na pesquisa desenvolvida, empregando-se, para tal, uma linguagem concisa, clara e direta. É nesta parte que futuros leitores irão pesquisar informações e elementos condizentes ao tema explorado no título do trabalho e nas palavras-chave, em eventual manifestação de interesse pelo tema. Recomendo, neste ínterim, considerar seis importantes aspectos na elaboração do resumo:

1. **Situar o trabalho**
2. **Expor os objetivos**
3. **Descrever a metodologia empregada**
4. **Expor a experiência, própria, que levou ao objeto**
5. **Apresentar os resultados obtidos**
6. **Concluir**

O tempo verbal empregado neste pequeno texto deve estar na terceira pessoa do plural. Policie-se para que o resumo não ultrapasse o total de **500 palavras**, já contabilizados os espaços, sempre em um único parágrafo, sem quebras. Cumprido isso, defina as palavras-chaves (no mínimo 3 e no máximo 5), colocando-as duas linhas abaixo do ponto final do resumo.

O mesmo resumo deve ser traduzido para um idioma estrangeiro. Um dos acordos de fronteira envolvendo países do bloco econômico Mercosul convencionou o emprego do espanhol como língua estrangeira em trabalhos científicos cujos autores desenvolvam pesquisas na América do Sul. Trata-se, contudo, de uma recomendação, e não de uma norma. O que é fato, na NBR 14274, é que o resumo em língua estrangeira deva respeitar a mesma tradução da versão original da língua vernácula, inclusive nas palavras-chave.

O último elemento pré-textual é o **Sumário**, parte do trabalho que serve de referência na identificação precisa do local, em páginas, onde estejam determinados conteúdos. Nele têm de estar elencadas, por ordem numérica crescente, todas as seções do trabalho, a contar da página em que se inicie a seção **Introdução** dos elementos textuais. Ou seja, os elementos pré-textuais



não devem ter as páginas citadas no sumário. O mesmo não ocorre com os elementos pós-textuais, que devem estar presentes na identificação por numeração de páginas.

É norma que todas as seções sejam numeradas no sumário. De capítulos a subcapítulos, tudo deve estar relacionado com identificação numérica de página.

| SUMÁRIO | |
|--------------------------------------|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA | 2 |
| 1.1.1 Objetivos gerais | 4 |
| 1.1.2 Objetivos específicos | 5 |
| 2 REVISÃO DA LITERATURA | 6 |
| 2.1 | 7 |
| 2.2 | 10 |
| 2.2.1 | 30 |
| 2.2.2 | 35 |
| 3 MATERIAIS E MÉTODO | 36 |
| 4 RESULTADOS | 50 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 60 |
| 6 CONCLUSÃO | 68 |
| REFERÊNCIAS | 70 |
| ANEXOS | 74 |

Sumário

O sumário não contém as informações dos elementos pré-textuais.

Os **elementos pós-textuais** são compostos, obrigatoriamente, por apenas um item. As **Referências** exigem atenção de quem é autor do texto, pois devem reunir todas as obras cujos conteúdos teóricos foram abarcados direta ou indiretamente no trabalho. E isso, sem exceções, para não haver risco de configuração de plágio ou outro tipo de caracterização de apropriação indevida de conteúdo cuja autoria é de outrem.

A NBR 14274 estabelece parâmetros para que um ator faça referência a obras já publicadas. É considerado público todo material disponibilizado para acesso, seja ele livre ou pago, mediante atendimento a normas preliminares. Isso independe se o conteúdo provém do ambiente científico ou não. O objetivo, além de facilitar ao leitor o caminho de acesso a conteúdos complementares ao tratado, é respaldar de direitos a autoria de desenvolvimento de produção do autor consultado.

As **Referências** devem, primordialmente, conter as obras que, adotadas no corpo dos **Elementos Textuais**, não tenham sido identificadas, por exemplo, em notas de rodapé. No universo acadêmico há três modos de disponibilizar as referências bibliográficas: ABNT (Brasil), norma ISO 690-2:1997 e a norma do International Committee of Medical Journal Editor (Vancouver). No nosso caso, prevalecem as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, a ABNT, mais especificamente, como já ratificado neste Módulo do curso, a NBR 14274, que assim estabelece a elaboração de uma referência:

Não há recuo de parágrafo

Referências

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, p.205-219.

LEHMAN, H. Environmental ethics and pesticide use. In: PIMENTEL, D. (Ed.). **Techniques for reducing pesticide use: economic and environmental benefits**. Chichester: John Wiley, 1997, p. 35.50.

O texto é alinhado à esquerda

Página de Início das Referências

A construção do texto das referências segue padrão específico em relação aos elementos textuais



As **Referências** têm uma composição normatizada pela NBR 14274. Seus principais aspectos são:

a) o primeiro elemento da referência é o que constitui a sua forma de entrada, que deve estar de acordo com a chamada da citação no corpo do trabalho, podendo ser:

- Autor pessoa física.
- Autor entidade (órgãos governamentais, empresas, associações, congressos, seminários etc).
- Título do documento quando não houver autoria pessoa física ou entidade.

b) título (**em negrito**) e subtítulo da publicação;

c) edição da publicação (a partir da 2ª, quando houver)

d) local da publicação (cidade), seguida da pontuação “dois pontos”, ou seja, “:”

e) nome da editora

f) data

g) paginação

Quando a obra citada for parte de um documento (capítulo de livro, trabalho apresentado em evento) os elementos essenciais são:

- Autor(es);
- Título e subtítulo da parte, seguidos da expressão In: e dos elementos essenciais do documento no todo;
- Paginação da parte.

É de se destacar que as **Referências** correspondem a todos os tipos de publicação, e não somente às impressas. Todos esses tipos de atribuição de crédito devem estar listados nesta seção do seu **Trabalho de Conclusão**, sabendo-se que para cada gênero há um tipo de norma estabelecida pela ABNT. A forma de grafia destas referências varia conforme os exemplos abaixo:

Modelos de Referências

I MONOGRAFIAS

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**, Segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1995. 136 p.

1) Editor(es), organizador(es), coordenador(es), compilador(es) como autor(es)

MOORE, W. (Ed.). **Construtivismo del movimiento educacional: soluciones**. Córdoba, AR.: [s.n.], 1960.

2) Organização como autor (entidades coletivas, governamentais, públicas, privadas, etc.)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1993. 35 p.

3) Com indicação de tradutor

GOMES, A. C.; VECHI, C. A. **Estática romântica: textos doutrinários comentados**. Tradução Maria Antonia Simões Nunes; Duílio Colombini. São Paulo: Atlas, 1992. 186 p.

4) Dicionário e referência similares

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Novo dicionário Folha Webster's: Inglês/português, português/inglês**. Co-editor Ismaelo Cardim. São Paulo: Folha da Manhã, 1996. Edição exclusiva para assinantes da Folha de S. Paulo.

5) Catálogo

MUSEU DA IMIGRAÇÃO (São Paulo, SP). **Museu da imigração – S. Paulo: catálogo**. São Paulo, 1997. 16 p.

6) Memorial

BIRMAN, Esther Goldenberg. **Memorial**. 1995. 174 p. Concurso para Docência – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

7) Verbetes

HYPERTENSION. In: STEDMAN dicionário médico. 23. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1979. p. 655.

8) Capítulo de livro

- com autoria diferente do autor da obra

ROMANO, Giovanni. **Imagens da juventude na era moderna**. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). **História dos Jovens 2**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

- sem autoria

RAMOS, M. E. M. **Serviços administrativos na Bicen da UEPG**. In: _____. **Tecnologia e novas formas de gestão em bibliotecas universitárias**. Ponta Grossa: UEPG, 1999. p. 157-182.

9) Relatório científico

GUBITOSO, M. D. **Máquina worm: simulador de máquinas paralelas**. São Paulo: IMEUSP, 1989. 29 p. (Relatório técnico, Rt-Mac-8908).

10) Dissertação/Tese

ALEXANDRE SOBRINHO, Gilberto. **O autor multiplicado: em busca dos artifícios de Peter Greenaway**. 2004. 194 p. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

Exemplo de Referência por Monografia

Exemplos de referências em que os autores citam outros trabalhos científicos.

Modelos de Referências

II PUBLICAÇÕES SERIADAS

1) Artigo com autor pessoa física

Alexander C.L.; Edward N.; Mackie R.M. The role of human melanoma cell ICAM-1 expression on lymphokine activated killer cell-mediated lysis, and the effect of retinoic acid. **Brazilian Journal of Câncer**, [S.l.], v. 80, n. 10, 1501-1505, 1999.

2) Artigo de jornal

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

III EVENTO

SIMPÓSIO INTERNATIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 8., 2000, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: USP, 2000. 1 CD-ROM.

1) Trabalho apresentado em evento

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994. p. 16-29.

IV PATENTE

EMBRAPA. Unidade de Apoio, Pesquisa e Desenvolvimento de Instrumentação Agropecuária (São Paulo, SP). Paulo Estevão Cruvinel. **Medidor digital multissensor de temperatura para solos**. BR n. PI 8903105-9, 26 jun. 1989, 30 maio 1995.

V DOCUMENTO JURÍDICO

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 42.822, de 20 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a desativação de unidades administrativas de órgãos da administração direta e das autarquias do Estado e dá providências correlatas. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 217-220, 1998.

VI IMAGEM EM MOVIMENTO

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnere e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pêra; Vinicius de Oliveira; Sônia Lira; Othon Bastos; Matheus Nachtergaele e outros. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min), son. color., 35mm.

VII DOCUMENTO ICONOGRÁFICO

KOBAYASHI, K. **Doença dos Xavantes**. 1980. 1 fotografia, color., 16 cm x 56 cm.

SAMÛ, R. **Vitória, 18,35 horas**. 1977. 1 gravura, serigraf., color., 46 cm x 63 cm. Coleção particular.

LEVI, R. **Edifício Columbus de propriedade de Lamberto Ramengoni à Rua da Paz, esquina da Avenida Brigadeiro Luiz Antonio**: n. 1930-33. 1997. 108f. Plantas diversas. Originais em papel vegetal.

Exemplos de Referências Por Publicações, Eventos e Produções Diversas

Nestes exemplos estão referências a trabalhos que vão de objetos apresentados em eventos a arquivos multimidiáticos

Modelos de Referências

VIII DOCUMENTO DISPONÍVEL EM MEIO ELETRÔNICO

1) Artigo e/ou matéria de jornal

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its not just online journalism. **APS News Online**, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <<http://www.aps.org/apsnews/1196/11965.html>>. Acesso em: 25 nov. 1998.

ARRANJO tributário. **Diário do Nordeste Online**, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

2) Artigo e/ou matéria de revista, boletim, entre outros

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, inverno 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes da era digital. **.NET**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seleção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

3) Documento cartográfico

ESTADOS UNIDOS. National Oceanic and Atmospheric Administration. **1999071318.GIF**. Itajaí: UNIVALI, 1999. 1 imagem de satélite 557 Kb. GOES-08: SE. 13 jul. 1999, 17:45Z, IR04. 1 disquete, 3 ½ pol.

4) Documento iconográfico

VASO.TIFF. 1999. Altura:1082 pixels. Largura: 827 pixels. 300 dpi. 32 BIT CMYK. 3.5 Mb. Formato TIFF bitmap. Compactado. Disponível em: <C:\Carol\VASO.TIFF>. Acesso em: 28 out. 1999.

5) Documento jurídico

LEGISLAÇÃO brasileira: normas jurídicas federais, bibliografia brasileira de Direito. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1999. 1 CD-ROM. Inclui resumos padronizados das normas jurídicas editadas entre janeiro de 1946 e agosto de 1999, assim como textos integrais de diversas normas.

6) Evento

CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais.htm>>. Acesso em: 21 jan.1997.

7) Evento (trabalho apresentado)

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

KRZYZANOWSKI, R. F. Valor agregado no mundo da informação: um meio de criar novos espaços competitivos a partir da tecnologia da informação e melhor satisfazer as necessidades dos clientes/usuários. In: CONGRESSO NACIONAL DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA DA SAÚDE, 3., 1996, Rio de Janeiro. **Interligações da tecnologia da informação: um elo futuro**. Disponível em: <<http://www.bireme.br/cgi-bin/crics3/texto?titulo=VALOR+AGREGADO+NO+MUNDO>>. Acesso em: 26 jan. 1999.

Exemplos de Referências Por Meio Eletrônico

A utilização de publicações feitas eletronicamente requer atenção quanto às normas



3.2 – Elementos Textuais

É BOM SABER...

É importante que, antes de iniciar essa etapa de produção, você esteja em pleno diálogo com seu orientador, verificando se há alguma alteração a fazer em seu projeto e, principalmente, em que estágio encontra-se o planejamento de seu trabalho de conclusão.

Os **Elementos Textuais** correspondem ao grosso do que será o seu trabalho de conclusão deste curso. Eles resumem-se a três dimensões básicas, cujas nomenclaturas variam das formas obrigatória a facultativa.

- a) **Introdução** (obrigatória)
- b) **Desenvolvimento** (facultativo). Obs: somente a denominação é facultativa, e não a parte como um todo.
- c) **Conclusão** (obrigatória)

A **Introdução** é um resumo expandido de todo o seu trabalho de pesquisa científica. Não convencionam-se estabelecer número mínimo de páginas para esta seção. Contudo, compete a você, cursista, adotar, aqui, nesta parte, a apresentação de seu trabalho de pesquisa, apontando, em narrativa, o histórico de sua vivência com o problema ora transformado em tema de investigação, bem como situações cotidianas de vivência do seu **eu pesquisador** e dificuldades e/ou facilidades encontradas nas diversas etapas de construção de sua pesquisa científica. Recomendo, pois, o emprego da apresentação daquilo que virá no decorrer do texto, explicando, sucintamente, cada um dos capítulos e já antecipando elementos de sua conclusão. A harmonia na relação entre os temas pesquisados acaba sendo um convite para a leitura completa do trabalho, uma vez que este enredo de ideias, além de esclarecedor, é um prenúncio para a passagem por todas as etapas que você estabeleceu para a construção integral do corpo do texto.

Entendo como uma boa **Introdução** um texto que contenha as seguintes informações que situem o leitor sobre o todo do trabalho de conclusão:



- a) estabelecer o assunto de forma sucinta sem deixar dúvidas, evidenciando o período de abrangência da pesquisa realizada, com informações sobre a natureza e a importância do tema;
- b) objetivos, finalidade e a justificativa do trabalho;
- c) destacar os principais tópicos do trabalho, objetivando situar o tema do trabalho.

Cumprida esta parte entra-se na fase densa do **Trabalho de Conclusão**. É no **Desenvolvimento**, também chamado de **Argumentação**, que você demonstrará domínio sobre a ideia elaborada, o tema decidido, a pesquisa desenvolvida e a conclusão cientificamente embasada a que chegou. Oriente, aqui, que você faça uma subdivisão naquilo que escreverá. Assim, reparta o **Desenvolvimento** em 3 novas seções, que contem a tríade introdução/argumentação/conclusão. Nesta etapa você pode, sucessivamente, elencar em capítulos desta forma:

- a) Capítulo I - Sua vivência cotidiana que levou à ideia de pesquisa
 - A definição do tema e a pergunta de pesquisa
 - A metodologia empregada
 - A revisão bibliográfica
 - Uma explicação que fundamente seu interesse pelo tema
 - O que já há de vivências e estudos similares à sua experiência
- b) Capítulo II - Análise dos dados coletados
 - As peculiaridades do ambiente pesquisado
 - Cruzamento entre os resultados obtidos e outros existentes
 - Referenciais teóricos que auxiliam a explicar o fenômeno observado
- c) Capítulo III – Conclusões preliminares
 - Seu ponto de vista antes e depois da vivência em pesquisa
 - As expectativas iniciais se confirmaram nos resultados?
 - Sua vivência acrescenta em que no amplo campo da ciência?



O fechamento dos elementos textuais é feito na **Conclusão**. Note, cursista, que aqui você está encerrando toda a sua trajetória no curso. É nesta etapa, pois, que devem ser reunidos elementos que, no seu discurso, precisam remeter às experiências, discussões, leituras e intervenções feitas durante estes vários meses de vivência no Projeto Redefor. A produção deste texto final de pesquisa não é denominada **Trabalho de Conclusão** por acaso. Trata-se de uma conclusão não apenas da pesquisa, mas de uma trajetória de meses de estudo.

O que lhe digo, neste momento, é que retome uma ação que citei logo no início deste Módulo: o **planejamento**. Você já escreveu sua **Introdução**, dividiu sua argumentação em capítulos e expôs suas conclusões preliminares sobre a vivência na pesquisa científica. Agora, papel e caneta na mão, resgate no tempo sua trajetória de relacionamento com o Projeto Redefor. Anote, por exemplo, o lugar e a circunstância em que ouviu falar pela primeira vez neste curso de pós-graduação. Recorde suas emoções, como um eventual despertar imediato de interesse pela iniciativa, ou então a decisão de, primeiro, buscar mais informações sobre aquilo que seria sua primeira ou então mais uma experiência em nível de pós-graduação. As primeiras aulas, as leituras iniciais e complementares, as reflexões, as associações que fez entre as teorias estudadas e a prática que você mesmo (a) observava *in loco*; as facilidades ou dificuldades para encontrar um tema, transformá-lo em problema e deflagrar uma pesquisa que pode vir a se estender para um mestrado ou um doutorado; o inevitável comparar entre o seu **eu** anterior e posterior a esta experiência científica.

Com este planejamento refletido em mãos você já viu que tem um esquema de conclusão. Se são boas ou ruins, são conclusões. Se amparadas ou não por referenciais teóricos, é a sua conclusão. E o que é melhor, é conclusão **sua**. Elaborar tais ideias e expô-las significa avançar nos patamares da ciência, razão essencial deste Projeto Redefor. Com certeza, é desta etapa de sua vida, daqui por diante, que você, professor de Língua Inglesa, focará sua práxis na sala de aula, na função de gestão educacional ou em qualquer outra área em que haja alguém disposto a aprender e outrem comprometido em ensinar. Feliz conclusão a você, cursista. E seja mais que bem-vindo ao maravilhoso, intrigante e infinito universo dos pós-graduados.



Bibliografia

Tema 1

- 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: PIMENTA, 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.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.



- 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.

Tema 2

- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 196/1996**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- GAMBOA, S. S. Quantidade-quantidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.
- SANTOS FILHO, J. C (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- 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.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Tema 3

- 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. 3 p.
- GRIGOLLI, A. A. G; GIACHETI, D. A. **Guia para elaboração de dissertações e teses.** 3. ed. Bauru: HRAC; 2001.
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **ISO 690-2:1997:** Information and documentation - Bibliographic references. Genebra, Suíça: ISSO, 1997.
- INTERNATIONAL COMMITTEE OF MEDICAL JOURNAL EDITORS. **Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals.** [S.l.]: ICMJE, 2010. Disponível em: <<http://www.icmje.org/index.html>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

Geraldo Alckmin

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE
SÃO PAULO (SEESP)

Secretário

Herman Jacobus Cornelis Voorwald



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria

Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete

Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação

Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração

Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral

Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP

Diretor Presidente

Luiz Antonio Vane

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Estado da Educação

Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP)

Praça da República, 53

CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP

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



REDEFOR

Rede São Paulo de Formação Docente

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Coordenadora Acadêmica

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

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)

Sub-coordenador de Geografia

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente)

Inglês

Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química

Olga Maria M. de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Secretaria/Administração

Vera Reis

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena





NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP

Coordenador Geral

Klaus Schlünzen Junior

Secretaria/Administração

Sueli Maiellaro Fernandes

Aline Gama Gomes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

Sueli Maiellaro Fernandes

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

André Luís Rodrigues Ferreira

Ariel Tadami Siena Hirata

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Cauê Guimarães

Dalner Mori Palomo

Elisandra André Maranhe

Erik Rafael Alves Ferreira

Fabiana Aparecida Rodrigues

Jéssica Miwa

Lia Tiemi Hiratomi

Lili Lungarezi de Oliveira

Luciano Nunes Malheiro

Márcia Debieux

Marcos Leonel de Souza

Pamela Bianca Gouveia Túlio

Rafael Canoletti Buciotti

Rodolfo Paganelli Jaquetto

Soraia Marino Salum