

# CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO

VOLUME 3

UNIVESP

unesp 



GOVERNO DO ESTADO DE  
**SÃO PAULO**  
TRABALHANDO POR VOCÊ  
SECRETARIA DE  
ENSINO SUPERIOR

São Paulo  
**CULTURA  
ACADÊMICA**   
*Editora*  
2010

© 2010, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP  
Tel.(11) 5627-0245  
www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO  
Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo  
Rua Boa Vista, 170 - 12º Andar  
CEP: 01014-000 - São Paulo SP  
Tel. (11) 3188-3355

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO  
Lili Lungarezi  
NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação  
U58c Caderno de formação: formação de professores educação cultura e  
desenvolvimento / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de  
Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo:  
Cultura Acadêmica, 2010.  
v. 3 ; 200 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

ISBN 978-85-7983-052-5

1. Formação de professores. 2. Educação, cultura e desenvolvimento. 3.  
Sociologia. 4. Metodologia da pesquisa científica. 5. Memória do professor.  
I. Autor. II. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador  
Alberto Goldman

SECRETARIA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR

Secretário  
Carlos Alberto Vogt

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor  
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor  
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

**CULTURA  
ACADÊMICA**

*Editora*

Cultura Acadêmica Editora  
Praça da Sé, 108 - Centro  
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP  
Telefone: (11) 3242-7171

# PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho  
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Ana Maria da Costa Santos Menin  
Coordenadora Pedagógica

Klaus Schlünzen Junior  
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado  
Coordenadora de Capacitação

## CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria da Costa Santos Menin  
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Edson do Carmo Inforsato

João Cardoso Palma Filho

Tereza Maria Malatian

### SECRETARIA

Cecília Specian

Fúlvia Maria Pavan Anderlini

Ivonette de Matos

PROGRAD/Reitoria

## NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

### TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador

André Luís Rodrigues Ferreira

Dácio Miranda Ferreira

Pedro Cássio Bisetti

### PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Deisy Fernanda Feitosa

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Sueli Maiellaro Fernandes

Valter Rodrigues da Silva

UNIVESP

**nead** Núcleo de  
Educação a  
Distância

# APRESENTAÇÃO

A palavra que define o significado para o oferecimento de um curso de Pedagogia na modalidade a distância é “desafio”. Para a Universidade Estadual Paulista – Unesp encarar desafios já faz parte de sua história, diante de seu compromisso com uma Educação Superior de qualidade, com especial vocação para a formação de professores.

Os tempos modernos, entretanto, conduzem-nos a novos contextos e a sociedade brasileira, de maneira justa, cobra-nos ações que venham ao encontro de um cenário que requer um repensar sobre as possibilidades de oferta de educação superior de qualidade, diante de tantas dificuldades a serem superadas por um Brasil que pretende alcançar níveis de vida compatíveis com nosso potencial de desenvolvimento.

Diante do que se coloca como compromissos para a construção de um Brasil melhor, a Unesp de maneira responsável e organizada trabalha no sentido de continuar a oferecer seus serviços com fiel propósito de contribuir para a Educação brasileira. Para isso, investe de maneira intensa na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, sendo uma das principais Universidades brasileiras na produção do conhecimento, na formação de recursos humanos qualificados e competentes, além da ampla inserção social, por meio dos projetos de extensão, nas diversas regiões do Estado de São Paulo.

A recente história da Unesp mostra a maneira como ela se organizou para chegar até o presente momento. Desde 2005 a comunidade Unespiana vem discutindo em todas as suas instâncias e fóruns o uso das tecnologias no processo educacional. Em 2006 aprovou sua regulamentação interna para iniciativas de educação a distância, tornando-se uma das primeiras universidades brasileiras a adotar uma orientação amplamente avaliada pela comunidade universitária sobre o assunto. Atualmente, esta regulamentação serve como norteadora de todas as iniciativas da Unesp na modalidade a distância.

No mesmo ano, a Pró-Reitoria de Graduação iniciou um trabalho pioneiro com um programa de capacitação de seus professores por meio das “Oficinas Pedagógicas”, que visavam oferecer formação contínua aos professores da Universidade que voluntariamente se apresentavam para participar. Este programa foi de tamanha relevância para a Unesp que culminou com a criação do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas – NEPP, um reconhecimento da Universidade para a importância de formação permanente de seus professores. A iniciativa fez com que o nosso corpo docente passasse a refletir sobre sua prática pedagógica e buscar novas metodologias e recursos. Os reflexos do trabalho já são visíveis com os relatos de professores e alunos sobre os avanços acadêmicos, muitos deles refletidos nos próprios instrumentos oficiais de avaliação, como nossa constante melhoria de desempenho no ENADE e em outros instrumentos de avaliação da sociedade civil.

Outro aspecto a ser considerado é que desde 2005, graças aos constantes investimentos da Reitoria, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, com especial destaque ao “Programa de Melhoria da Graduação”, são disponibilizados recursos financeiros para melhoria e ampliação de materiais e tecnologias para nossos docentes e alunos. Um importante indicador dessas inovações implantadas

na Unesp é que atualmente mais de um terço de nossos alunos e professores utilizam ambientes virtuais de aprendizagem como apoio às aulas presenciais. Estamos investindo na construção de um acervo digital acadêmico para enriquecer as atividades didáticas, bem como, oferecer acesso público à informação e ao conhecimento produzido pela Unesp. A produção de material didático também é apoiada pela Pró-Reitoria de Graduação, entre tantos outros exemplos que são conduzidos e oferecidos em nossas Unidades Universitárias.

Os Núcleos de Ensino, outro significativo projeto da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, também colaboram de maneira direta na formação dos nossos futuros professores, além de manter uma estreita parceria com a capacitação dos professores em exercício na rede pública. São 14 Núcleos distribuídos em nossos *Campi* em todo o Estado de São Paulo com o objetivo de desenvolver pesquisas e ações de interesse do ensino básico e da formação de seus professores.

Este sucinto relato de nosso recente caminhar fez-se para contextualizar um pouco o desafio que apresentamos no início, ou seja, a oportunidade de oferecermos nosso primeiro curso de graduação a distância, criado por meio da Resolução Unesp no. 77/2009. A maturidade da Unesp para a concepção do curso de Pedagogia no âmbito da Univesp já se fez presente desde o início do projeto. Passamos muito tempo avaliando e discutindo-o, até chegarmos a uma proposta final que foi aprovada em todas as instâncias universitárias, possibilitando hoje implantarmos o curso de Pedagogia da Unesp cuja característica principal é a de oferecer todo o conhecimento acadêmico para a formação de professores, articulado ao uso das tecnologias digitais, como a Internet e a TV-Digital.

Sabemos que o pioneirismo sempre traz consigo as dificuldades na escolha dos caminhos a trilhar, entretanto, temos a plena convicção que estamos reunindo toda a experiência, competência e tradição da Unesp, juntamente com o apoio da Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, para oferecermos um curso de qualidade, contribuindo para a capacitação do professor em serviço no Estado, sem a formação superior para o exercício da profissão docente.

O desafio é novo e de grande responsabilidade, porém necessário e importante para avançarmos como uma Universidade voltada para atender aos anseios da sociedade, para oportunizarmos a construção de novos ambientes de aprendizagem que utilizem as tecnologias contemporâneas para oferecer Educação a um país que precisa encontrar alternativas consolidadas para superar seus problemas sociais. A educação é, indubitavelmente, o caminho para o país que almejamos. A formação de bons professores é, sem dúvida, o primeiro passo para realizarmos esse sonho.

Bom trabalho a todos!!



Sheila Zambello de Pinho

# SUMÁRIO

EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO - VOLUME 3

## SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Sociologia da Educação - Introdução.....	10
<i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i>	
O Capitalismo no Brasil.....	12
<i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i>	
Sociologia: O Estudo da Sociedade.....	30
<i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i>	
A Contribuição da Sociologia da Educação para a Compreensão da Educação Escolar.....	53
<i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i>	
Agendas e Atividades.....	68

## MEMÓRIA DO PROFESSOR

“O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola .....	82
<i>Denice Barbara Catani; Belmira A. O. Bueno; Cynthia P. de Sousa</i>	
Agenda e Atividade .....	100

## INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO

Introdução à Pesquisa Científica em Educação - Introdução.....	108
A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos .....	111
<i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i>	
A Pesquisa Científica em Andamento.....	149
<i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i>	
Do Projeto ao Relatório de Pesquisa .....	168
<i>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</i>	
Agendas e Atividades.....	186



Igualdade

Justiça

# SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

MARÍLIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI-REIS  
Pedagoga com livre-docência em 2009, Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis atualmente é professor Adjunto da UNESP no Instituto de Biociências, Departamento de Educação em Botucatu. É autora dos livros *Infância, Escola e Pobreza* (Autores Associados, 2002); *Educação Ambiental: natureza razão e história* (Autores Associados, 2004 e 2008); e *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas* (Anna Blume, 2007).

*“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra”.*

Anísio Teixeira

Bloco1

Formação Geral

Módulo 2

Educação, Cultura e Desenvolvimento

Disciplina 9

Sociologia da Educação

## SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A disciplina visa apresentar aos alunos as ideias básicas do que é sociologia e a contribuição desta ciência para a compreensão do fenômeno educativo. O eixo temático da disciplina é a desigualdade social. É a partir deste dado tão presente na vida social que buscamos compreender o fenômeno educativo, em particular, na escola.

### OBJETIVOS GERAIS

Refletir sobre o fenômeno educativo com a contribuição da sociologia.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o contexto econômico, político e social da desigualdade social no Brasil como fundamento do fenômeno educativo.
- Identificar as características históricas da sociedade capitalista.
- Refletir acerca da doutrina econômica, política e social do liberalismo e do neoliberalismo como contexto em que se desenvolve o fenômeno educativo no Brasil.
- Compreender a trajetória da sociologia como ciência, bem como seu objeto de estudo.
- Identificar os três principais pensadores da Sociologia e suas contribuições para compreender o fenômeno educativo.
- Analisar a escola como instituição social na perspectiva sociológica.
- Elaborar uma síntese sobre as contribuições da sociologia para a compreensão da escola em uma sociedade desigual.

### EMENTA

A sociologia como ciência que estuda a vida social no capitalismo. O capitalismo no Brasil e a desigualdade social. A escola pública e a desigualdade social no Brasil.

## LEITURAS BÁSICAS

### (SÃO SUGESTÕES DE TEXTOS PARA LEITURA COMPLEMENTAR)

- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1977.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GONZALEZ, W. A educação à luz da teoria sociológica weberiana. **25ª Reunião Anual da ANPEd**. 1 CD-Room, Caxambu-MG, 2002.
- HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1987.
- KONDER, L. **Marx, Vida e Obra**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar**: que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- TRATENBERG, M. Weber: vida e obra. In: **Weber**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores. 1980.

*Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis*

# O CAPITALISMO NO BRASIL\*

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

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

**Resumo:** O texto traz um estudo sobre o contexto social, histórico, econômico, político e cultural de um dos maiores problemas sociais do Brasil: a desigualdade social. Neste sentido, ele inicia explicitando a desigualdade social como uma marca histórica da sociedade brasileira e avança em busca de suas origens. Identifica o modo capitalista de produção e organização da sociedade como o contexto da desigualdade social, identificando também, em sua trajetória histórica, as principais características deste modo de produção. O estudo prossegue em busca do contexto da desigualdade, analisando as tendências atuais de organização da sociedade, o que implica em compreender o liberalismo e o neoliberalismo como doutrinas que fundamentam esse tipo de organização social.

**Palavras chaves:** Desigualdade Social; Capitalismo; Liberalismo e Neoliberalismo.

## INTRODUÇÃO

Todos os anos os meios de comunicação publicam indicadores da desigualdade social no Brasil, analisados por diferentes órgãos e agências nacionais e internacionais. Esses indicadores relacionam-se a diferentes temas: a posição do Brasil frente a outros países do mundo – e/ou da América Latina - no que diz respeito à desigualdade social; aos índices que medem desigualdade social nos estudos econômicos; à concentração da riqueza produzida nas diferentes classes sociais; às oportunidades educacionais das pessoas das diferentes classes sociais; ao acesso a serviços de saúde etc. Embora com diferentes números (podemos encontrar publicações que colocam o Brasil em quarto, quinto ou oitavo lugar em desigualdade social no mundo ou em primeiro lugar na América Latina, por exemplo), a desigualdade social no Brasil é evidente em toda e qualquer análise. Por outro lado, um tema que vem sendo tratado pelos diferentes meios de comunicação de forma contraditória e até mesmo divergente, diz respeito à diminuição da desigualdade social nos últimos anos no Brasil, resultado do crescimento econômico que teve um significativo momento em 2008 e que, agora, em 2010, vem sendo retomado: em algumas análises a desigualdade cresceu, em outras estabilizou e, em outras ainda, diminuiu. Mesmo com essas divergências, o que se destaca nesta discussão é o fato de que a desigualdade social é um dos mais graves problemas do Brasil ainda hoje. Isso significa dizer que a discrepância de condições de vida entre ricos e pobres é enorme: se por um lado temos um conjunto – pequeno – de famílias que acumulam fortunas detendo um grande percentual da riqueza gerada no país, temos um conjunto – muito grande – de famílias que tem uma renda tão baixa que suas condições de vida são muito precárias.

Embora como um problema social de grande intensidade no Brasil, a desigualdade social também está presente em vários países do mundo. Desigualdade social significa que a distribuição da riqueza nos países não é igualitária, é desigual. As razões para que isso ocorra de forma tão frequente tem sido tema de estudo da Sociologia, compreendido diferentemente pelas diferentes “sociologias”. O objetivo deste texto é, portanto, contribuir para a compreensão da organização das sociedades modernas, do sistema econômico, político e social dos países capitalistas e a distribuição desigual de suas riquezas. Sem essa compreensão, da organização das sociedades modernas, não podemos estudar e refletir sobre a educação e os sistemas de ensino.

## BRASIL: CAPITALISMO E DESIGUALDADE SOCIAL

Antes de estudarmos a sociedade moderna, o capitalismo, e as desigualdades sociais no Brasil, é importante compreender um pouco da história desta forma de organização social e suas principais características. Iniciemos pela análise de que o capitalismo é um sistema econômico, político e social, que implica na produção e comercialização de “mercadorias”.

A Revolução Industrial, na Inglaterra, no século XVII, é o mais importante marco histórico do capitalismo como sistema de organização das relações sociais no mundo, consolidando o que chamamos de modernidade ou sociedade moderna. Outras revoluções também contribuíram para a consolidação desse modo de produção, como, por exemplo, a Revolução Inglesa (século XVII), Revolução Francesa (século XVIII) e Independência Americana (século XVIII). No entanto, temos que considerar que o capitalismo como sistema de organização das sociedades modernas foi um processo que teve início muito antes de sua consolidação neste período histórico, um processo que marca a superação do feudalismo pelo capitalismo, a superação do poder da aristocracia pelo poder da burguesia, que marca a superação dos princípios de organização social da idade média pelos princípios de organização social da modernidade.

Se tomarmos como síntese desse modo de produção seu aspecto mais econômico – mas que define toda a organização da vida social – a *propriedade privada*, vemos como ela já existia – embora não da forma e com a dimensão que tomou no capitalismo – desde o início dos tempos. Embora a propriedade privada não existisse na pré-história, em que havia a organização da vida coletiva em pequenas tribos nômades de caçadores e coletores, encontramos esse conceito – ainda que primitivo – entre algumas outras tribos.

Com o desenvolvimento da agricultura, que fixou os grupos nômades em espaços geográficos definidos, tivemos a criação das cidades que imprimiu maior complexidade nas relações sociais e trouxe a *divisão social do trabalho*, outro dos importantes conceitos definidores do capitalismo. A prática social tribal, eminentemente grupal, não servia mais às relações sociais nesta nova organização, pois implicava em relações entre pessoas que não se conheciam. Assim, foi necessário o aparecimento do “contrato social” que estabelecia normas de convivência entre as pessoas nos grupos humanos mais complexos.

Nos séculos V e IV a.C., por exemplo, encontramos em Atenas e em algumas outras cidades-estado gregas, a prática das *trocas econômicas internacionais* – também característica do capitalismo. Mas o fato de encontrarmos também o trabalho escravo como eixo daquele modo de produção, não nos permite identificá-lo com o capitalismo, pois o *trabalho livre* é do mesmo modo uma das suas características fundamentais. A Antiguidade, portanto, teve uma configuração econômica, social e política própria, com mudanças históricas também com características próprias, mas que já “gestavam” algumas das características do capitalismo.

Foi na Idade Média (séculos V a XV) – sociedade medieval ou sociedade feudal –, com o feudalismo como forma de organização econômica, política e social, que o capitalismo se desenvolveu. Lembremos que o feudalismo tinha como características gerais o poder nas mãos dos senhores feudais, proprietário das terras, a economia baseada na agricultura e utilização do trabalho dos servos, ou seja, o feudalismo tinha uma forma própria de exploração do trabalho: nem escravo e nem trabalhador livre. O senhor feudal, proprietário de terras, concedia ao servo um pequeno lote de terras em troca de fidelidade e ajuda – *servil* – ao seu senhor. A sociedade se organizava hierarquicamente sendo, portanto, uma sociedade estática: a nobreza detentora de terras compreendia, por um lado, os senhores feudais (cavaleiros, condes, duques e viscondes) que viviam da arrecadação de impostos sobre suas terras, cultivada, por outro, pelos camponeses. Essa hierarquia era definida pelo nascimento: senhores e servos nasciam senhores ou servos, não havendo mobilidade social alguma. A divisão do produto do trabalho (dos camponeses) na terra (dos senhores) era seguida de outras taxas que os primeiros deveriam pagar aos segundos. Além disso, nas cidades alguns moradores viviam nas mesmas condições dos camponeses – os artesãos. O artesanato e a seguir a manufatura foram formas de organização do trabalho precursoras do trabalho industrial.

Além disso, a Igreja Católica tinha também grande poder econômico e político, dividindo com a nobreza esse poder assim como a arrecadação de dinheiro dos mais pobres. Mais do que dividir com a nobreza todo esse poder, nobreza e clero tinham, na prática, total identidade, eram a mesma classe social. A conquista de maior poder por parte dos senhores se dava pelas guerras, pelas quais também se expandia o poder da Igreja Católica. Os castelos fortificados e o prestígio dos cavaleiros dos exércitos medievais são significativos sinais dessa prática para a acumulação de riqueza e poder por parte dos senhores de terras e da Igreja.

Já no século XVI, algumas ideias e fatos prepararam o desenvolvimento do capitalismo. Mas, foi no século XVII que as ideias liberais tomaram corpo, assim como as formas de organização das sociedades culminaram nas revoluções nesse e no século XVIII com a ascensão da *burguesia* e a implantação formal do capitalismo na Europa. Se a acumulação primitiva de capital foi a prática econômica que precedeu o capitalismo e que se caracterizou pela acumulação econômica resultante, principalmente, da exploração das colônias e da expansão do comércio entre os países da Europa com outros continentes, foi a partir da

segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, que o capitalismo se consolidou. Do ponto de vista econômico, o capitalismo iniciou um processo intenso e contínuo de *exploração do trabalho* em grandes proporções, geração de lucro e acumulação de capital. Do ponto de vista político e social, a aristocracia perde o poder para a burguesia urbano-industrial e surge uma outra classe: os *trabalhadores* (ou operários, terminologia mais comum na Europa naquele momento).

O capitalismo inaugurou um novo tipo de trabalho: o trabalho industrial. É importante destacar que esse trabalho industrial não se referia apenas ao trabalho no interior da indústria, mas um novo tipo de trabalho, uma nova organização do trabalho, seja no interior das indústrias ou no interior de propriedades urbanas ou rurais dedicadas à produção econômica. Os trabalhadores rurais e os trabalhadores de serviços, por exemplo, tiveram modificações em suas relações de trabalho que tinham como base as relações de trabalho dos trabalhadores nas indústrias. O trabalho industrial foi, portanto, o novo modo de organização de trabalho na sociedade moderna. Essas novas relações têm base industrial, isto é, são relações de trabalho em que, de um lado, encontram-se os *proprietários dos meios de produção* e, de outro lado, *os proprietários da força de trabalho*. Os primeiros “compram” o trabalho dos segundos, seja na fábrica, nos estabelecimentos comerciais ou nas fazendas. Assim, chamamos de trabalhadores aqueles que vendem sua própria força de trabalho, não necessariamente aqueles que trabalham nas fábricas. Esse é um ponto importante para a compreensão do modo de produção capitalista porque dele emana o conceito de classe social de Marx (HARNECKER, 1971), e somente pode ser compreendido contextualmente: proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho – proprietários e trabalhadores.

No Brasil, a transição da economia agrícola para a economia industrial iniciou-se no final do século XIX e consolidou-se no início do século XX. Foi um processo tardio, obedecendo a formas não clássicas de desenvolvimento (ANTUNES, 1988; OLIVEIRA, 1972). As relações de trabalho foram estabelecidas entre os proprietários dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho nos meios urbanos sob a hegemonia da indústria. Dessa forma, podemos dizer que o surgimento do capitalismo no Brasil caracterizou-se, no que diz respeito às classes sociais, pela ascensão da burguesia urbano-industrial ao poder político e econômico – antes exercido pela “burguesia” agrícola – e o surgimento da classe trabalhadora. O que nos interessa entender aqui sobre a organização do trabalho capitalista industrial não é o tipo de atividade de trabalho que exercem os sujeitos, mas sua identidade social, histórica e política. Se a industrialização nos países capitalistas determinou mudanças significativas na organização do trabalho e consolidou a burguesia industrial como classe hegemônica, por outro lado, a presença da classe trabalhadora nas sociedades contribuiu e aproveitou-se também dos processos de *urbanização*.

Vimos como, no Brasil, a implantação do capitalismo e a industrialização foram mais tardios. A Proclamação da República em 1889 é um dos marcos do início da mudança da sociedade brasileira de agro-exportadora em urbano-industrial. No entanto, não podemos con-

siderar, como na Europa, o surgimento do capitalismo e sua consolidação via Revolução Industrial como um processo revolucionário, transformador. Tivemos aqui uma versão menos transformadora das relações sociais de produção e das relações de poder, uma versão mais de acomodação destas relações na perspectiva capitalista e industrial, do que revolucionária.

O processo de implantação do capitalismo no Brasil, que se iniciou entre os anos de 1885 e 1930, expandiu-se até 1955, quando então ocorreu a etapa da consolidação da indústria. O período inicial foi marcado pelo fim do trabalho escravo, pelo início da decadência do poder político e econômico da burguesia rural<sup>1</sup> e pela imigração. Caminhando pela via colonial, conciliando novos e antigos interesses, sem exigir rupturas entre o antigo modo de produção e o modo de produção emergente, tivemos a acomodação de novas formas de produção. Isso teve algumas consequências de interessantes análises.

1. Oliveira (1972) considera os proprietários de terra no Brasil, no final do século XIX e início do Século XX, como burguesia agrária. É o antigo baronato, porém não pode ser considerados como pertencentes à aristocracia rural.

Se na Europa, a burguesia precisou do apoio político dos trabalhadores para tomar o poder da aristocracia, consolidando uma aliança política, no Brasil, esse apoio não foi necessário. A conciliação entre os novos e os antigos interesses em lugar de rupturas e novos pactos, excluiu os trabalhadores como atores do processo de transformação, caracterizando essa forma não clássica de modificação do modo de produção que imprimiu à classe trabalhadora que surgia no Brasil ainda maior fragilidade política.

Vejamos um pouco mais desta via conciliatória da industrialização no Brasil. A grande propriedade predominava e a economia era principalmente agro-exportadora. As crises econômicas mundiais atingiram a economia e os fenômenos da urbanização e da industrialização enfraqueceram a agricultura. Por estas razões, no início do século XX os grandes proprietários rurais, cafeicultores principalmente, exigiram a intervenção governamental para que a exportação de café continuasse a gerar altos lucros: baixa de impostos, regularização e facilidades nos financiamentos etc. Com estas e outras medidas definidas nos vários planos de valorização do café, a produção foi retomando seu crescimento até a crise mundial de 1929, quando uma superprodução puxou os preços para baixo. O consumo reduzido, a Segunda Grande Guerra (1939-1945) e as geadas, exigiram a intervenção protecionista do Estado. O encarecimento da vida urbana beneficiou a burguesia urbano-industrial e penalizou a já existente classe média e os trabalhadores.

Tivemos alguns marcos nesse processo de desenvolvimento pela via da acomodação. A Revolução de 1930 foi um deles: marcou o fim do domínio da agricultura e a ascensão da indústria no Brasil. O processo de desenvolvimento urbano, a proteção alfandegária para a indústria, taxando com preços altos a importação de produtos industrializados, o câmbio baixo e o aumento lento e contínuo da população foram os principais responsáveis por essa situação. Entre estes vários fatores, muitos estavam ligados diretamente à intervenção do Estado no sentido de desenvolver a indústria. Além disso, aos fatores essencialmente econômicos, somou-se a abundância de mão de obra barata e não qualificada do trabalhador brasileiro.

O *trabalho não qualificado* é mais uma das características do capitalismo e, talvez, aquela que mais diretamente se relaciona à educação. Embora o trabalho industrial exigisse uma nova base técnica se comparado ao trabalho rural, essa base técnica, do ponto de vista da formação do trabalhador, resumia-se ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, isto é, à apropriação de conteúdos da educação elementar. Isso porque, este modo de produção organiza-se pela divisão do trabalho: os proprietários dos meios de produção “pensam” os processos de trabalho e os proprietários da força de trabalho “executam” o trabalho. Essa exigência do capitalismo industrial de um trabalhador “desqualificado” fica mais evidente quando comparamos, por exemplo, a qualificação do trabalho que exigia o trabalho urbano anterior ao capitalismo, o trabalho no artesanato. O artesão se apropriava mais profundamente do processo de trabalho que implicava em vários níveis e tipos de conhecimentos para chegar ao produto do trabalho: lembremo-nos da importância da figura do “aprendiz” do trabalho neste processo anterior ao trabalho industrial. Essa desqualificação – do ponto de vista do conhecimento – no capitalismo industrial orientou, portanto, as políticas públicas de educação.

Nesse contexto, a grande crise econômica internacional que se agravou em 1929, trouxe reflexos nas economias de todos os países do mundo, em especial, aos latino-americanos. A crise mundial causou a depressão, reduzindo o nível de troca entre esses países. O desenvolvimento industrial exigia do país investimentos para consolidar o capitalismo, mas, como o capital privado nacional não tinha forças para investir pesadamente e a longo prazo na indústria, investiu no capital estatal e, mais tarde, no capital estrangeiro.

Um outro aspecto essencial do tardio processo de industrialização foi a importação de tecnologia. A indústria exigia novos produtos e constantes mudanças no processo de produção. Porém no Brasil, a mudança nos processos de produção industrial queimou etapas: não foi preciso, como ocorreu em outros países capitalistas, que o encarecimento da mão de obra estimulasse o desenvolvimento tecnológico, pois o Brasil sempre teve excesso de mão de obra significativamente barata. Além disso, o desenvolvimento tecnológico, desde então, vem determinando o crescimento do setor de serviços que sempre teve grande importância na economia brasileira, este setor abasteceu a indústria com seus “pseudo pequenos proprietários” (OLIVEIRA, 1972).

O início da industrialização no Brasil caracterizou-se, portanto, pela falta de um modelo econômico definido: o capitalismo industrial aqui implantado teve mais a forma de políticas pontuais de intervenção na economia do que propriamente um projeto econômico definido. Porém, desde o início do século XX, a indústria brasileira foi tornando-se um importante setor na economia nacional e os operários que nela trabalhavam direta ou indiretamente formaram uma nova classe em uma nova perspectiva social.

Além disso, para compreender a história da formação moderna da população no Brasil é necessário levar em conta também as diversidades regionais de condições de vida e de trabalho. O processo de imigração e de migração, e as formas de organização da população urbana são, para isto, aspectos relevantes. Estes processos foram processos sociais de caráter

histórico, resultantes de fenômenos históricos e sociais, entre eles, os econômicos. Aliados às transformações sócio-econômicas nas áreas de origem dos imigrantes e dos migrantes, os processos migratórios foram resultado da necessidade de agilizar as atividades econômicas, principalmente, a distribuição de produtos. Esta necessidade atraiu os grupos sociais para os meios urbanos, criando a população urbana.

Dessa forma, vemos como a formação da classe trabalhadora no Brasil está relacionada ao desenvolvimento industrial. Os trabalhadores dos meios rurais não vieram trabalhar nos meios urbanos em oficinas artesanais e em manufaturas, pelo menos em número que possa ter algum significado, mas diretamente para formar mão de obra para a indústria, inclusive como exército industrial de reserva ou como superpopulação relativa. O exército industrial de reserva caracteriza-se por um contingente de trabalhadores com alguma qualificação para o trabalho industrial, enquanto que a superpopulação relativa refere-se a um contingente de trabalhadores nas cidades sem qualificação alguma para o trabalho industrial, que forma o setor marginal da economia. De qualquer forma, ambos foram abundantes no início da industrialização no Brasil e ambos serviram para regular os salários, diminuindo o poder de pressão da classe trabalhadora que, nas vias clássicas dos processos de industrialização em outros países, foi tão importante histórica e socialmente, em particular, na pressão popular para a educação para todos.

As condições de vida do conjunto da população que se originou, no capitalismo, explorada foi, então, resultado desse contexto histórico: trabalhadores (explorados), exército industrial de reserva ou superpopulação relativa. O contingente humano que formou o exército industrial de reserva e a superpopulação relativa, geralmente, trabalhava nos países não desenvolvidos como o Brasil, na economia informal. Essa característica do capitalismo tem grande importância na compreensão da formação da profunda desigualdade social no Brasil.

Com o fim do trabalho escravo, a força de trabalho livre formou o proletariado rural. No entanto, as relações de trabalho no meio rural continham componentes herdados das relações escravocratas de trabalho. Os proprietários de terras estabeleciam com os trabalhadores rurais, inclusive com os imigrantes, uma relação de serventia: a meação, a parceria, o colonato, o “barracão”. Os fazendeiros de café, por exemplo, faziam pressão para o aumento da imigração, pois o aumento da oferta de mão de obra significava a possibilidade do barateamento dos salários. Eles impunham aos novos trabalhadores condições insuportáveis tais como: pagamentos irregulares, isolamento, sistema de “barracão”, falta de assistência médica, de escolas e de igrejas.

Podemos observar como o desenvolvimento do capitalismo no Brasil determinou precárias condições de vida e de trabalho para os trabalhadores desde seu início. Alto custo de vida, salários baixos e irregulares – ou até falta de pagamentos –, dificuldade para habitação e transporte, instabilidade no emprego, regulamentos rígidos, que determinavam jornadas de trabalho desumanas – de dez, doze, quatorze e até dezessete horas de trabalhos ininterruptos

–, além de multas e castigos corporais para adultos, mulheres e crianças trabalhadoras. A falta de descanso semanal remunerado e de licença remunerada para tratamento de saúde, a repressão às atividades políticas e associativas foram também algumas dessas condições. Embora presentes no início do processo de industrialização, essas condições de trabalho e de vida para a população urbana da classe trabalhadora no Brasil atenuaram-se, modificaram-se, mas, de certa forma, mantiveram-se presentes em diferentes momentos históricos.

Então, se convivemos, hoje, no Brasil com alarmantes índices de desigualdade social, a história e as características de nosso modo de organização das relações sociais mostram que o capitalismo favoreceu a esse contexto. A primeira etapa do capitalismo, denominada pré-capitalismo, foi caracterizada na Europa pela economia mercantil e o artesanato, o que no Brasil não aconteceu como etapa significativa de acumulação primitiva de capital. A seguir, o Capitalismo Comercial que, na Europa, se caracterizou pela generalização do trabalho assalariado, mesmo que predominasse ainda na economia o artesanato, também não teve grande significado no processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. O Capitalismo Industrial, que se expressa pelo predomínio do trabalho assalariado, da divisão social do trabalho, da exploração do trabalho, do trabalho não qualificado e da urbanização, foi a etapa mais significativa, que caracterizou o início dessa nossa forma de organização social da produção e que teve no exército industrial de reserva e na superpopulação relativa um dos seus importantes elementos constituintes.

O processo tardio de implantação do capitalismo no Brasil e suas características históricas, políticas e sociais, levaram ao desenvolvimento de uma forma ainda mais concentradora de riquezas do que as formas clássicas do capitalismo nos países chamados “centrais”. A essência desse modo de produção – a exploração do trabalho de muitos por poucos –, cujo objetivo é a acumulação de capital, deu-se aqui de formas ainda mais aprofundadas e perversas. Essas formas determinaram relações sociais extremamente desiguais, ainda que as lutas políticas dos trabalhadores em diferentes momentos históricos tenham conquistado algumas vitórias – e muitas derrotas!

Do ponto de vista político, o Estado no Brasil sempre defendeu, com pequenas exceções, os interesses das classes hegemônicas, das classes dominantes. Lembremos, por exemplo, como nos diferentes períodos históricos tivemos regimes autoritários que tinham em comum a necessidade de “controlar” movimentos sociais, os quais lutavam a favor da melhoria de condições de vida e de trabalho dos trabalhadores explorados. Justamente por isso, esses movimentos foram superados por teses e propostas oriundas das classes dominantes.

Podemos afirmar, ainda, que a etapa atual do capitalismo no mundo, o Capitalismo Financeiro, também caracteriza a organização das relações sociais no Brasil, mas traz, também, principalmente no que diz respeito às classes sociais, a marca de sua origem. Nos países desenvolvidos, as pessoas viveram durante algum tempo de forma mais intensa os direitos sociais, políticos e econômicos, expressos pelas boas condições de moradia, saúde,

educação e emprego. No Brasil, por outro lado, grande parte da população viveu – e ainda vive – em condições de pobreza e miséria, marcadas pela precariedade – ou plena ausência – de trabalho, saúde, educação e outros bens sociais.

Se a diferença social é, em sua essência, parte integrante da forma de organização capitalista das relações sociais (segundo as teses de seus defensores essa desigualdade é desejada, pois “estimula” o crescimento econômico), no Brasil, essa diferença se avoluma e se aprofunda. Embora as classes proprietárias tenham condições de vida semelhantes as das classes pertencentes aos países desenvolvidos, as classes “despossuídas” têm condições muito diferentes, bem mais precárias e desassistidas.

Mesmo que consideremos a complexificação do conceito de classes sociais no atual momento histórico – no Brasil e no mundo –, podemos afirmar que convivemos de forma ainda mais dramática, com profunda desigualdade social. No que diz respeito ao acesso e permanência na escola, podemos afirmar que, tradicionalmente, o sistema de ensino brasileiro foi excludente e dual (ROMANELLI, 2009) isto é, temos um tipo de educação para os filhos das famílias das classes privilegiadas e outro tipo de educação para os filhos das famílias pobres.

Então, se a escola no Brasil tem uma trajetória histórica marcada pela tardia implantação de um sistema público nacional de ensino caracterizado, nos diferentes momentos históricos, como excludente e dual, que “lições” essa história nos traz? Frigotto (2005), analisando a escola pública atual nessa perspectiva histórica, identifica nessa trajetória três projetos de desenvolvimento da sociedade brasileira em disputa no século XX que esclarecem o papel da escola básica pública no século XXI: o projeto liberal (ou neoliberal), o projeto do “desenvolvimentismo conservador”, e o projeto do “desenvolvimento econômico nacional e popular”.

Vejam, a seguir, um pouco dos condicionantes desta disputa.

## CAPITALISMO, LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO

O capitalismo tem, entre seus principais eixos organizativos, a oposição entre as classes sociais, entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho, construindo uma forma de ser e de agir na sociedade. Além disso, ele tem, também em sua construção, algumas ideias, ou seja, formas de pensar que fundamentam esse agir. A essas formas de pensar, aos modelos econômicos, políticos e sociais, chamamos de doutrina.

A doutrina político-social-econômica, na qual se fundamenta o capitalismo, é o liberalismo. Diferentemente do que poderia sugerir, as ideias “liberais” que emergem desta doutrina político-social-econômica, referem-se essencialmente ao “direito de cada um atingir para si próprio uma posição cada vez mais vantajosa” (KRUPPA, 1994), no que se refere ao seu lugar na sociedade, conquistado pelo poder econômico. Essa autora destaca para análise alguns princípios que sustentam o conjunto de ideias liberais: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

Embora esses princípios possam parecer à primeira vista valores universais na organização das sociedades, eles somente podem ser compreendidos se contextualizados pela doutrina que os defende. As questões que colocamos aqui para análise concernem a: qual individualismo, qual liberdade, qual propriedade, qual igualdade e qual democracia?

Analisados assim esses princípios (qual?), no contexto do capitalismo, podemos compreender sua expressão mais concreta. Sobre o individualismo não é necessário muito esforço para compreendermos sua importância e impacto nas relações sociais capitalistas. Para John Locke – um dos mais importantes pensadores que participaram da formulação dessa doutrina político-econômica ainda no século XVII – o individualismo fundamenta-se na noção de direitos naturais dos sujeitos, direitos individuais independentes das relações sociais. Isto é, o individualismo significa que, independentemente dos outros, cada sujeito tem direitos próprios. Essa independência de cada um em relação aos outros é levada, na doutrina político-social-econômica do capitalismo, ao extremo: “a pobreza e a riqueza dependem da vontade de cada um” (KRUPPA, 1994). Então, se considerarmos que as condições de vida, o ponto de partida das pessoas das diferentes classes sociais, com relação à pobreza e à riqueza, são extremamente diferentes – incluindo suas oportunidades de educação, saúde, transporte, moradia, etc. –, começamos a compreender que o individualismo como princípio de direito natural beneficia muito mais a alguns (aqueles que têm oportunidades melhores) do que a outros (os que têm piores oportunidades). Dessa forma, podemos concluir que, o individualismo, em uma sociedade desigual, mais do que garantir o direito natural de todos, garante o direito de alguns e dificulta, praticamente impedindo, o direito de outros.

A compreensão do princípio da liberdade no contexto do capitalismo é ainda mais complexa. Tomemos para análise o conhecido vídeo “Ilha das Flores”. Dirigido por Jorge Furtado (1989) e produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre, o vídeo mostra, pela trajetória de uma mercadoria, um tomate – de sua produção ao seu descarte –, as relações entre as classes em nossa sociedade desigual. No final do vídeo, compreendemos que, por serem livres – no sentido exato do princípio de liberdade da doutrina liberal –, os seres humanos (sem “dono”) têm direito aos restos de alimentos de um “lixão” na Ilha das Flores, somente após a seleção de alimentos para os porcos. Esse vídeo, uma das mais premiadas produções brasileiras em filmes, discute como liberdade não é e nem pode ser um princípio universal em uma sociedade desigual. No capitalismo, temos a divisão social do trabalho – aqueles que possuem (e controlam) os meios de produção e aqueles que não possuem – que implica em divisão de classes, como uma das principais características. Então, as classes sociais e a desigualdade entre elas é uma das formas constitutivas do capitalismo, isto é, não se trata de um problema circunstancial, mas de uma característica estrutural, parte de sua própria estrutura. Mesmo que consideremos as modificações contemporâneas no mundo do trabalho, não podemos afirmar que o capitalismo e, por extensão, o liberalismo como doutrina político-social-econômica, superou a divisão de classes sociais. Desse modo, liberdade é um princípio do liberalismo que só pode ser compreendido no contexto da sociedade de

classes: liberdade para as pessoas que têm diferentes condições de vida, liberdade para que elas, individualmente, busquem superar as condições de sua própria classe de origem. Ora, sabemos que isso pode ser considerado, apenas e muito restritamente, no nível individual – a doutrina liberal tem como princípio o individualismo –, mas se considerarmos as tão extremas diferenças entre as tão desiguais condições de vida, essa liberdade perde o sentido que, aparentemente, lhe é atribuído. Liberdade no liberalismo apoia-se no individualismo. Assim, quando questionado o princípio do individualismo, por sua perversidade em uma sociedade desigual, este expressa sua fragilidade e não, princípios de liberdade.

Com relação ao princípio de propriedade na doutrina liberal, iniciemos pela compreensão de que no capitalismo a propriedade é “um direito que cada um tem e que o Estado deve proteger” (KRUPPA, 1994, p. 51) e que: “qualquer indivíduo pobre, trabalhador e com qualidades pode enriquecer e adquirir propriedades” (KRUPPA, 1992, p. 51). Dessa forma, vemos que o princípio de propriedade vincula-se diretamente, na doutrina liberal, ao seu próprio princípio de individualismo (a situação social e econômica de cada um depende de sua própria capacidade) e ao princípio de igualdade.

O princípio de igualdade, longe de ser um princípio social, para a doutrina político-econômica do liberalismo refere-se restritamente à igualdade perante a lei. Vemos, então, que, se a existência de ricos e pobres é “natural”, conforme defende essa doutrina, uma vez que nem todos têm “vontade” e “capacidade”, o princípio da igualdade é formal. Então, a desigualdade social é vista como “natural”, resultado do esforço individual e diferente de cada indivíduo.

E, por último, temos para análise, o princípio liberal de democracia. Podemos compreendê-la, também, como democracia formal, como o direito de todos a participarem do Governo. Lembremos que o Governo, no liberalismo, é aquele que garante os direitos naturais de todos, individualmente. Então, a democracia formal é a possibilidade de todos participarem desse Governo de forma representativa. Isso significa dizer que, para a doutrina liberal, todas as pessoas, individualmente, participam ou escolhem seus representantes no Governo. As formas de escolha, que no Brasil têm como coadjuvante o poder econômico, não importam, tendo em vista que o princípio de escolha é formalmente garantido, há, então, um Estado democrático.

Se considerarmos toda a história do desenvolvimento do capitalismo no mundo, vemos como seus princípios são defendidos de tal forma, que podemos chamar de “ideológica”, a ponto de parecerem valores universais e não, princípios de uma determinada doutrina – a liberal –, com determinados objetivos – a consolidação do capitalismo – e estratégias. O lema da Revolução Francesa expressa claramente os princípios da doutrina liberal: liberdade, igualdade e fraternidade. No Brasil, do ponto de vista histórico, desde Tiradentes (1746-1792), passando pela abolição (1888) e a Proclamação da República (1889), esses princípios estiveram presentes.

O mais importante na análise desses princípios refere-se ao fato de que, na doutrina liberal, as relações sociais são compreendidas como relações entre as pessoas individualmen-

te. Ou seja, o centro da vida social, da vida em sociedade, é o indivíduo, único responsável – individualmente – por seu sucesso ou fracasso. Ora, sabemos que a realidade social é mais complexa do que isso, a sociedade não se restringe à soma direta de indivíduos. Consideremos para análise, por exemplo, a ideia de que todos, por seu esforço individual, definem sua situação de vida. Isso só poderia ser verdade se considerarmos que todas as oportunidades são iguais – um dos argumentos dos liberais. No entanto, sabemos que em uma sociedade desigual, as oportunidades são diferentemente distribuídas. Pensemos no sistema de ensino no Brasil: podemos afirmar que ele garante oportunidades iguais para todos?

A conhecida afirmação de que “a escola pública no meu tempo era boa” não tem sustentação se conhecermos um pouco de história da educação. A própria ideia de escola para todos do liberalismo é questionável. Tivemos sua maior expressão na Revolução Francesa, cujos documentos afirmavam sem pudor algum que a educação era para todos, mas apenas para lhes ensinar os rudimentos do trabalho industrial e não para formar homens críticos ao liberalismo. No Brasil, o movimento da Escola Nova defendia a escola para todos, mas havia a manutenção da sociedade desigual, tal qual uma pirâmide de base larga, cuja mobilidade seria resultado da vontade e competência individuais. Essas ideias estiveram presentes na organização de nosso sistema de ensino que, seguindo os princípios liberais, se organizou de forma a oferecer aos diferentes grupos sociais uma educação diferente: a escola dos ricos e a escola dos pobres. Lembremos que a aquela “boa escola” não incluía a grande maioria da população no Brasil: a população pobre.

O liberalismo como doutrina político-econômica fundamentou a organização das sociedades capitalistas desde sua origem, contribuindo para sua consolidação ao ponto de lograr transformar seus princípios, carregados de intenções concretas, em princípios aparentemente universais nestas sociedades. No entanto, as crises econômicas e, de certa forma, políticas, pelas quais as sociedades capitalistas passaram, obrigaram seus defensores – representados principalmente pelos governos dos estados capitalistas – a tomarem medidas para sua manutenção. Junto a essas medidas práticas, de política econômica, a doutrina liberal também foi reajustada.

Em um estudo anterior (PIRES; TOZONI-REIS, 1999), analisamos essa nova etapa da organização das relações sociais no mundo capitalista que ficou conhecida como “nova ordem mundial”. Naquele momento já perguntávamos: que *nova ordem* é esta? O que é *nova* e qual é a *ordem*? Como essa *nova ordem* define as demandas sociais? À primeira vista, o tema sugere que *nova ordem mundial* significa o progresso tecnológico que modifica (mas não transforma) a base técnica da produção e traz modificações na organização do trabalho, exigindo novas diretrizes para a qualificação e a formação humana. A chamada Terceira Revolução Industrial, Sociedade pós-industrial, pós-capitalista, pós-moderna, pós-histórica ou sociedade global, traz em seu interior o avanço do conhecimento, constituindo-se assim na *sociedade do conhecimento* (FRIGOTTO, 1995). Nessa sociedade, a flexibilização da produção, participação, auto-organização, trabalho em equipe, produtividade, competitividade

e qualidade total (ANTUNES, 1995; FRIGOTTO, 1995) são características de organização social. As modificações nas relações sociais, provenientes dessa organização são acompanhadas de um processo de internacionalização peculiar: a globalização.

A conjunção de uma crescente internacionalização e interdependência dos mercados com a formação de áreas de livre comércio e com a chamada Terceira Revolução Tecnológica, caracteriza a globalização como nova diretriz para a organização da economia nos mais diferentes países. Essa nova diretriz atinge todos os setores da organização social, transformando valores estabelecidos e gerando sensações de incertezas. Ianni (1997) apresenta criticamente as metáforas suscitadas pela globalização: *fim do Estado, fim da Geografia, fim da História, mundialização, aldeia global, mercado único* etc. No entanto, é preciso lembrar que o capitalismo sempre foi internacional.

O movimento de expansão é uma tendência inerente ao capitalismo. Já em 1848 Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, entre outros escritos, apontavam a tendência à expansão do capitalismo como uma característica deste modo de organização da produção:

Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com seriedade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. (MARX; ENGELS, s/d, p.26)

Assim, a *nova ordem* parece ser o cenário econômico, político, social e cultural da sociedade em sua atual forma de organização. Articulado ao processo de globalização está a expansão do neoliberalismo como alternativa teórica e política à crise do capitalismo internacional. Ou seja, o neoliberalismo é a redefinição da doutrina liberal para que este novo estágio do capitalismo enfrente as crises geradas por ele mesmo. Esta redefinição pode ser entendida, principalmente, pelo seu descomprometimento com as políticas públicas, pela tentativa de implantação do Estado mínimo para o enfrentamento da crise financeira do modelo de Estado de bem estar.

Além disso, a globalização pode ser entendida também como uma nova modalidade de acumulação de capital. Em momentos anteriores, a acumulação capitalista concentrava suas principais estratégias na expansão da produção de valor e da exploração do trabalho. Nessa nova modalidade de acumulação, a apropriação de riquezas é resultado, principalmente, de atividades especulativas no mercado financeiro. Chamamos, portanto, essa etapa do capitalismo de financeira.

Com a aceleração da automatização da produção somada à agilização dos processos de comunicação, que possibilitam lidar de forma imediata com o mercado financeiro, o que nele circula não é mercadoria nem moeda física, mas informação. Portanto, o que caracteriza o processo de globalização, de forma mais clara, é a revolução tecnológica informacional. Não há, a rigor, troca de mercadorias nem de papel moeda, há sim troca de informações sobre dinheiro isto é, sobre *papéis* que significam dinheiro. Há uma grande abstração da troca.

A proposta política neoliberal ganha espaço, portanto, com a crise teórica, política e econômica do capitalismo internacional. Estas crises colocaram a necessidade de reorganizar o modo de produção capitalista. O modelo neoliberal, implantado nos países capitalistas avançados, expandiu-se por toda parte, indo além dos aspectos econômicos. Sua expansão pode ser compreendida como um fenômeno internacional de enorme importância.

O neoliberalismo traz, portanto, a reformulação de alguns princípios do capitalismo liberal. É a *reação teórica* e política veemente contra o *Estado intervencionista* e de bem estar (SADER; GENTILLI, 1995) que se instalou em alguns países no pós-guerra. Isto é, logo após a Segunda Guerra, os movimentos sociais reivindicatórios conquistaram direitos de tal monta que, nos países desenvolvidos, caracterizaram o estado como um Estado de Bem Estar Social. Um Estado que garantia, através de políticas públicas, o bem estar do conjunto da população. Essas políticas públicas referiam-se, principalmente, ao atendimento à saúde e educação, ao transporte e à moradia, além de uma forte e protetora política salarial, resultado da intensa intervenção do Estado na economia, mediando os históricos conflitos entre os produtores dos meios de produção e os trabalhadores. Dessa forma, podemos dizer que, a partir do final dos anos de 1940, nesses países, no interior do sistema capitalista, as nações em desenvolvimento garantiram o bem estar social da população, caracterizando-se como um Estado provedor, previdenciário.

A doutrina político-social-econômica neoliberal tem como principal característica a busca de uma política econômica que, sem intervenção do Estado, vigore sem qualquer limitação dos mecanismos do mercado. Friedrich Hayek a formulou principalmente com o livro *O Caminho da Servidão* publicado pela primeira vez em 1944. Hayek coloca-se veemente contra o Estado Previdenciário, argumentando que este tipo de organização da sociedade abate a iniciativa individual que produz a riqueza, da qual toda sociedade se beneficia a médio e longo prazo. Neste sentido, a desigualdade social é um valor positivo para gerar e manter o desenvolvimento econômico. A desigualdade, como uma estratégia importante para a prosperidade, garante, na lógica liberal e neoliberal, a concentração de riquezas que beneficiaria a toda sociedade. Essa alternativa ao Estado Previdenciário pode ser entendida, principalmente, pelo seu descomprometimento com as políticas públicas econômicas e sociais, pela tentativa de implantação do Estado mínimo.

A reação contra o Estado intervencionista e o Estado de bem estar social, e a busca do Estado mínimo, emergiu da crise fiscal do Estado. No entanto, Estado mínimo não significa Estado fraco. O modelo do Estado forte, mas desobrigado socialmente é o que se pode cha-

mar da síntese do neoliberalismo (SADER; GENTILLI, 1995). O Estado mínimo forte deve intervir na economia, não mais como regulador das relações sociais, como mediador dos conflitos entre as classes, mas intervém para possibilitar o modelo de acumulação neoliberal, o modelo que privilegia o capital financeiro. O Estado tem que ser suficientemente forte para impor políticas que favoreçam a acumulação especulativa, o que necessariamente aumenta o desemprego e gera crises.

O agravamento da desigualdade é uma das marcas do avanço neoliberal. Essa desigualdade tem gerado a contestação das políticas internacionais neoliberais que tem se expressado em diversas manifestações em todo o mundo. A criação e consolidação do Fórum Social Mundial, em oposição aos encontros do G-8 (e a partir de 2009 do G-20), os protestos do movimento ambientalista nos últimos anos, e outros movimentos sociais que protestam contra o modelo de desenvolvimento econômico e suas consequências no agravamento das desigualdades sociais, são alguns exemplos.

Como capitalismo financeiro, a receita econômica neoliberal exige a estabilização da moeda, contendo os gastos com o bem estar social, pela reforma fiscal. A diminuição de impostos, com o corte dos gastos públicos em garantias sociais, concentra riquezas privadas e, com isso, possibilita novos investimentos e restaura a “taxa natural” de desemprego que defende esta doutrina. O desemprego em massa, consequência dos ajustes econômicos do neoliberalismo em todas as partes do mundo, é o componente mais perverso da *nova ordem*. Partindo do pressuposto de que só o capital concentrado cria riquezas, isto é, somente o aumento de capital significa investimentos, o desemprego, ou melhor, a *taxa natural de desemprego*, que faz diminuir os salários, garante maior taxa de lucro e, portanto, maior acumulação de capital. Assim, o desemprego não é uma consequência indesejada da economia neoliberal, mas um de seus componentes estratégicos. No Brasil, como em vários outros países, uma das consequências mais perversas desta situação é o enorme crescimento da marginalidade e da violência urbana. Assistimos diariamente a um conjunto de ações do crime organizado, criando verdadeiros enclaves nos grandes centros, que vitimam, principalmente, a população pobre, inclusive pelo recrutamento de crianças e jovens para atuarem no mundo do crime, sobretudo na prostituição e no tráfico de drogas. Desse modo, as políticas neoliberais criam miséria ao destruir o emprego, e destroem também as possibilidades do desenvolvimento humano pleno dos sujeitos sociais.

A desigualdade social é cada vez maior. Essa desigualdade fica mais evidente quando identificamos a efetiva participação dos países no processo de globalização da economia. Desemprego, desigualdade, exclusão social e exploração compõem o cenário sócio-político da organização da sociedade no mundo atual, fundamentado pelo neoliberalismo, pela reformulação do liberalismo diante das crises econômicas que o próprio capitalismo gerou. Para FORRESTER:

Depois da exploração do homem pelo homem em nome do capital, o neoliberalismo e seu braço operacional, que é a globalização, criaram, mantêm e ampliam, em nome da sacralidade do mercado, a exclusão de grande parte do gênero humano. O próximo passo será a eliminação? Caminhamos para um holocausto universal, quando a economia modernizada terá

repugnância em custear a sobrevivência de quatro quintos da população mundial? Depois de explorados e excluídos, bilhões de seres humanos, considerados supérfluos, devem ser exterminados?

O raciocínio é bem mais do que uma hipótese. É um desdobramento lógico do horror econômico fabricado no laboratório dos economistas neste final de século. Horror - este sim - globalizado pelos governos que buscam resultados contábeis e condenam a ação social como jurássica.

A massa dos excluídos em todo o mundo constituirá um formidável dinossauro que a economia modernizada eliminará como inviável no Estado neoliberal. Não se trata de um apocalipse, mas de um novo eixo da história. Só os melhores, os economicamente arianos, deverão sobreviver. Os não arianos formarão o gueto - e como a manutenção do gueto é um paradoxo econômico (para quem produzir para quem não pode consumir?), a solução a médio ou a longo prazo será o extermínio em massa. Menos custo e mais benefício para os balanços de governos e empresas (FORRESTER, 1997, 2a capa).

A *nova ordem* repercute também, diretamente, na organização do trabalho. O avanço tecnológico e a automação que caracterizam os atuais processos de produção são elementos reestruturadores das relações de trabalho. Antunes (1995), discutindo as metamorfoses no mundo do trabalho, coloca a discussão da reestruturação como um processo mais complexo e contraditório do que o apresentado pelos defensores do neoliberalismo e da nova organização do trabalho e das sociedades.

Nesse cenário, aparece a especialização multifuncional, exigida principalmente pela automação dos processos de produção. A economia mundial, com suas enormes diferenças, tende a exigir trabalhadores qualificados, com nova base técnica e cultural (DOWBOR, 1994). Essa exigência, somada ao desemprego estrutural que atinge diariamente a todos os países do mundo, inclusive os países de maior estabilidade econômica, onde o neoliberalismo se instala, traz para as relações de trabalho a competitividade.

O desenvolvimento tecnológico, que permitiria o aumento da produtividade sem diminuir o número de empregos, não encontra espaço no processo de globalização *capitaneado* pelo neoliberalismo. Além disso, acentua-se nesse processo uma tendência de nova divisão mundial de poder político e econômico – a substituição do conflito Leste-Oeste pelo Norte-Sul, criando poderosos blocos econômicos (TOURRAINE, 1995; SANTOS, 1996). Isso demonstra que o processo de globalização não é homogêneo como querem apresentar seus defensores. Temos, ainda, problemas econômicos agravando-se em diferentes dimensões em vários países do mundo, como inflação, desemprego, taxas de juros, déficit orçamentário, crise financeira do Estado-Providência, dívida externa e política econômica em geral (SANTOS, 1996).

No Brasil, a privatização dos serviços de saúde e educação foi iniciada nos anos de 1970, durante a ditadura militar, precedida pela deterioração dos serviços públicos nessas áreas. Mas a efetiva implantação do projeto neoliberal ocorreu nos anos noventa, atingindo seu ponto alto no segundo mandato governo Fernando Henrique Cardoso e nos dois mandatos do atual Presidente Lula. Em quatro mandatos presidenciais sucessivos, a política econômica adotada,

desde 1995, implantou um agressivo programa de privatização de empresas e serviços públicos: transformou os serviços de saúde em fonte de acumulação por meio dos seguros e planos de saúde, consolidou a privatização do ensino que não se deu pela privatização direta das instituições escolares, mas pela crise de qualidade na escola pública, privatizou os transportes direta ou indiretamente através, por exemplo, da agressiva privatização das rodovias, entre outras medidas.

Chama-nos a atenção que os governos defensores do estado neoliberal comemorem o fato de que o orçamento do Estado vem registrando sucessivos superávits primários. Isto significa que as despesas com atividades próprias do Estado têm sido inferiores às receitas arrecadadas. O desemprego cresceu a níveis alarmantes, chegando a atingir 17% da população economicamente ativa desde a implantação no Brasil da política neoliberal. Temos, hoje, uma taxa de desemprego que, dependendo da época de coleta dos dados, da região estudada ou do sexo dos desempregados, gira em torno de 13% em 2008, segundo dados do Dieese (2009).

Nesse contexto como pensar a educação e, mais especificamente, a educação escolarizada? A operacionalização das ideias neoliberais, pressionadas pela globalização, pela dependência da economia mundial, leva à necessidade da Reforma do Estado. A desregulamentação pressupõe a saída do Estado não só do setor de produção, mas também dos serviços públicos. Os direitos sociais, concebidos como bens de consumo, são transformados em *mercadoria* e colocados no *setor de serviços* dos quais o Estado se desobriga a fornecer. Entre estes direitos sociais encontram-se a saúde, a educação, a previdência, social, etc.

A educação ocupa um papel estratégico no projeto neoliberal. De um lado, de preparação *para* o trabalho, garantia da formação do trabalhador sob a nova base técnica da automação e da multifuncionalidade. De outro lado, a consolidação da educação, inclusive a escolar, com função ideológica, de transmitir as ideias liberais e neoliberais. Assim, o processo educativo incorpora as ideias de organização social oriundas do projeto neoliberal como a competição, o individualismo, a *eficiência*, a produtividade, o imediatismo, a busca da *qualidade* (compreendida como qualidade para o mercado) etc.

Na educação escolar, as instituições de ensino têm sido alvo das reformas políticas e sociais. O projeto liberal atravessou praticamente, como vimos, em sua versão mais contemporânea – o neoliberalismo –, todo o século XX como hegemônico, com poucos períodos de interrupção, derrubando e assimilando teses do projeto mais conservador. O projeto do desenvolvimento popular cresceu no final da ditadura e consolidou-se no início dos anos 80.

Entramos no século XXI, portanto, com a escola pública estruturada por reformas educacionais fundamentadas na teoria do capital humano, ou seja, com reformas que trouxeram a marca do economicismo na educação: a submissão do projeto educacional aos interesses econômicos das elites no Brasil. Com o fim da ditadura militar, a redemocratização da sociedade brasileira, em que o projeto popular teve grande atuação como oposição ativa e alternativa ao projeto liberal hegemônico, desembocou no neoliberalismo tentado pelo Governo Collor e consolidado pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula. Nesse sentido, as políticas públicas foram todas ajustadas de modo a garantir a desregulamentação de direitos, a descentralização de responsabilidades e a investida na privatização do que é público.

## REFERÊNCIAS



- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.
- ANTUNES, R. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil**. São Paulo, Editora Cortez, 1988.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- CONY, H. O novo Holocausto. In: FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. 2.capa.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (Ed.). **Pesquisa de emprego e desemprego: PED**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/ped/peddad.html>>. Acesso em: 14 jul. 2009.
- DOWBOR, L. **Os novos espaços do conhecimento**. [S. l.: s.n.], 1994. mimeografado.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. **Ciência & Opinião**, Curitiba, v. 1 e 2, p.15-28, 2005.
- HARNECKER, M. **Los conceptos elementares del materialismo histórico**. 6. ed. México: Siglo Ventiuno Editores, 1971.
- IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- ILHA das flores. Direção de Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1999. 1 DVD
- KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Escriba, s/d.
- OLIVEIRA, F. A economia brasileira: crítica à razão dualista. **Estudos CEBRAP**, v. 2, São Paulo: Editora Brasileira de Ciências. 1972.
- PIRES, M. F. C.; TOZONI-REIS, J. R. Globalização, Neoliberalismo e Universidade: algumas considerações. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**. n. 4, p.29-39, 1999.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis. Vozes. 2009.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- TOURRAINE, A. Um mundo em pedaços, a fragmentação progressiva das zonas de influência põe em dúvida o sucesso da globalização. **Folha de São Paulo**. 13 ago. 1995, p. 5-13.

\* Texto produzido especialmente para a disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia oferecido pela UNESP através da UNIVESP-TV.

# SOCIOLOGIA: O ESTUDO DA SOCIEDADE\*

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

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

**Resumo:** O texto traz uma apresentação geral da Sociologia como ciência que se preocupa com a explicação da vida social que tem origem na modernidade, isto é, uma ciência que surgiu para explicar a vida social que se complexificou com a organização capitalista da sociedade. Em seguida, o texto aborda a importância de três pensadores clássicos da Sociologia: Marx, Durkheim e Weber. Podemos encontrar no texto as principais idéias de cada um desses três pensadores na explicação da vida social, culminando com a contribuição de cada um deles para a compreensão da função social da educação na sociedade moderna. Destaca-se, portanto, o estudo de três diferentes, porém clássicas, Sociologias da Educação.

**Palavras chaves:** Sociologia; Sociologia da Educação; Sociólogos Clássicos.

## 1. A SOCIOLOGIA E A EXPLICAÇÃO DA VIDA SOCIAL

A Sociologia é uma ciência nova. Essa afirmação, que podemos aplicar também em relação a outras ciências, precisa ser compreendida em seu caráter essencialmente contraditório. Ela surgiu no século XIX, portanto, num momento histórico em que o capitalismo se consolidou como forma econômica, política e social de organização da sociedade. Então, se a Sociologia como ciência surge no interior do capitalismo, como explicação da vida em sociedade, explicaria a vida social somente no capitalismo? A resposta a esta questão é simples: não. Esse é o seu caráter contraditório: surge para estudar e explicar o capitalismo, ora defendendo-o e produzindo conhecimentos para aprimorá-lo segundo a perspectiva capitalista, ora criticando-o e produzindo conhecimentos para superá-lo, transformá-lo.

Martins (1985) no conhecido texto introdutório *O que é Sociologia?*, afirma que a sociologia “[...] para alguns representa uma poderosa arma a serviço dos interesses dominantes, para outros ela é a expressão teórica dos movimentos revolucionários” (MARTINS, 1985, p. 7). Então, temos que a Sociologia preocupa-se em debater conceitos e teorias que, para explicar a vida social, as relações sociais, teorizam e apontam ações de reprodução ou de transformação das relações sociais capitalistas. Sobre isso também refletem Foracchi e Martins (1977), que consideram a sociologia em sua diversidade, “[...] com seus dilemas e determinações, como forma de conhecimento historicamente situada, isto é, localizada numa formação social contraditória que não pode produzir um autoconhecimento unívoco” (FORACCHI; MARTINS, 1977, p. 1).

As circunstâncias históricas e intelectuais do surgimento da Sociologia, ou de uma ciência que estivesse voltada especialmente para a explicação social, política e econômica da

sociedade, referem-se à superação do feudalismo e à consolidação do capitalismo, portanto, à modernidade. Os grandes marcos históricos da modernidade como a Revolução Inglesa (século XVII), a Revolução Francesa (século XVIII) e a Independência Americana (século XVIII) e, finalmente, a Revolução Industrial (século XVIII), que transformaram tão radicalmente as relações econômicas e sociais, são também marcos históricos do surgimento da Sociologia. Lembremos que as transformações vividas naquele momento foram de tal magnitude que marcam também o aprofundamento das ideias sobre a organização da sociedade, tanto aquelas que defendiam o novo regime econômico – que também era político, social e cultural – quanto aquelas que o criticavam. Este é o sentido da afirmação de que a Sociologia é uma ciência moderna.

Vejamos, portanto, as modificações nas relações sociais que definiram a modernidade como forma de compreender a Sociologia como ciência para a explicação da vida social. Leo Huberman (1987) apresenta-nos uma detalhada análise da superação da Idade Média pela modernidade, do feudalismo pelo capitalismo, do antigo regime pelo regime moderno. Nessa análise histórica, podemos buscar os elementos centrais para a explicação da vida social. Esse autor explica a sociedade moderna, a vida social na modernidade, como a superação do feudalismo pelo capitalismo, isto é, pela profunda transformação que a sociedade feudal sofreu. Profunda porque se trata de transformação econômica, social, política e cultural. Nesse sentido, a sociedade feudal caracterizava-se, do ponto de vista da Sociologia, por três classes sociais distintas: sacerdotes, guerreiros e trabalhadores. Vale destacar que, como sociedade que valorizava o ócio, os trabalhadores, isto é, aqueles que produziam, trabalhavam para outras classes: eclesiástica e militar.

Do ponto de vista da organização da produção econômica, essencialmente agrícola, a maioria das terras agrícolas da Europa ocidental estava dividida em “feudos”. Um feudo consistia apenas de uma aldeia e as várias centenas de acres de terra arável que a circundavam e na qual o povo da aldeia trabalhava. Embora com diferenças em relação ao tamanho e as relações entre as diferentes pessoas, os feudos tinham características sociais – pela análise sociológica – comuns. De um lado, um senhor com sua família e seus empregados (domésticos e administrativos). De outro, os arrendatários das terras – os servos. Esses arrendatários eram os camponeses, os que trabalhavam a terra arável. A principal característica desse sistema residia no fato de a terra – sob domínio do senhor feudal – era trabalhada pelos camponeses. Eles trabalhavam em uma das metades dessa terra, da qual eram arrendatários, e na outra metade, para o senhor. E mais, o trabalho nas terras do senhor tinha prioridade sobre o trabalho nas terras arrendadas do senhor, portanto, o trabalho dos camponeses era árduo, intenso e garantia muito pouco para a sobrevivência desses camponeses e de suas famílias. Tratava-se, então, de um sistema econômico fundamentado na servidão: a desigualdade entre servo e senhor era a base das relações sociais de produção no campo. Mas, existiam também diferentes graus nesta servidão. Alguns servos tinham privilégios, além de deveres e obrigações, mas se relacionavam com o senhor, sempre, neste sistema. O senhor tinha total poder sobre os servos, embora não fosse necessariamente o proprietário das terras, pois estas, muitas vezes, eram arrendadas de outros senhores, hierarquicamente mais superiores, os “arrendatários principais”, isto é, aqueles que arrendavam as terras diretamente do rei.

Segundo as explicações da Sociologia, a história das relações sociais no feudalismo caracterizava uma sociedade hierarquizada, estática e imutável. Não havia propriamente a propriedade privada das terras, elas eram do Rei que *concedia* aos nobres – hierarquicamente organizados – as terras para que esses as arrendassem aos senhores feudais menos poderosos. Estes, por sua vez, arrendavam a outros senhores e assim por diante, até chegarmos aos camponeses, aos servos, aqueles que concretamente trabalhavam a terra. A economia era exclusivamente agrícola, portanto, as relações sociais existentes eram as relações feudais de exploração da terra.

Superado o feudalismo, como modo de organização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, transformações profundas nessas relações deram origem ao capitalismo. São muitos os aspectos relacionados a essas profundas transformações que caracterizam o capitalismo: as transformações no mundo do trabalho; a ascensão da burguesia como classe com poder econômico e político; o surgimento de outras classes sociais; o desenvolvimento da ciência e da técnica; novos valores sociais etc.

Sobre as transformações no mundo do trabalho, temos que a supremacia do trabalho no campo é superada pelo trabalho urbano industrial, passando antes pela manufatura. Essa forma tão diferente de organização do trabalho implicou em novas formas de pensar e agir no trabalho. O trabalhador no campo, assim como no artesanato, por mais desigual que fossem suas relações com a terra, responsabilizava-se com o processo e o produto do trabalho de forma muito diferente dessas mesmas relações no trabalho industrial. Se o camponês e o artesão, ainda que explorados, controlavam o processo de trabalho, o trabalhador no novo modo de produção moderno não tem controle algum deste processo que é controlado externamente ao trabalhador. O ritmo e a intensidade do trabalho, por exemplo, são definidos externamente, isto é, quem controla o ritmo e a intensidade do trabalho não é mais o próprio trabalhador, mas aquele que controla todo processo de trabalho e também se apropria do produto advindo dele: os proprietários dos meios de produção.

Essa nova forma de organização do trabalho na economia capitalista foi se complexificando de tal forma que as sociedades, sob a organização capitalista, exigiram novas explicações. Se as ciências até então desenvolvidas não eram mais suficientes para essas explicações, surgiu a Sociologia, que colocou a vida social e suas implicações como principal objeto de estudo.

E como explica, então, a Sociologia a vida social moderna? Retomemos a ideia de que a Sociologia explica, contraditoriamente, a sociedade moderna. Por um lado, essas explicações dizem respeito ao aprimoramento desta sociedade como capitalista e moderna e, por outro, dizem respeito à transformação desta sociedade. Isto é, diferentes correntes sociológicas - tradições sociológicas ou distintas sociologias - têm diferentes explicações para a vida social, mas em todas elas o objeto de estudo da Sociologia permanece: a explicação da vida social:

O caráter antagônico da sociedade capitalista, ao impedir um entendimento comum por parte dos sociólogos em torno ao objeto e aos métodos de investigação desta disciplina, deu margem ao nascimento de diferentes tradições sociológicas ou distintas sociologias, como preferem afirmar alguns sociólogos (MARTINS, 1985, p. 35).

Assim, podemos afirmar, como Foracchi e Martins (1977, p. 1), que “a Sociologia debate-se entre tendências teóricas, entre perspectivas produzidas por diferentes visões de mundo” e, neste sentido é, segundo esses mesmos autores, “conhecimento científico historicamente situado”. Historicamente, porque sua referência é a sociedade capitalista moderna. Destaca-se aqui, portanto, o caráter de não neutralidade da Sociologia como ciência. É importante que consideremos, então, as diferenciações da Sociologia na explicação da vida social, na *análise da realidade social* temos mais propriamente a *interpretação da realidade social*:

Daí a posição peculiar da Sociologia na formação intelectual do mundo moderno. Os pioneiros e fundadores dessa disciplina se caracterizam pelo menos pelo exercício de atividades intelectuais socialmente diferenciadas, que pela participação mais ou menos ativa das grandes correntes de opinião dominantes na época, seja no terreno da reflexão ou da propagação de ideias, seja no terreno da ação. As ambições intelectuais de autores como Saint-Simon, Comte, Proudhon e Lê Play, ou de Howard, Malthus e Owen, ou de von Stein, Marx e Riehl iam além do conhecimento positivo da realidade social. Conservadores, reformistas ou revolucionários, aspiravam fazer do conhecimento sociológico um instrumento da ação. E o que pretendiam modificar não era a natureza humana em geral, mas a própria sociedade em que viviam (FERNANDES, 1977, p.11-12).

As diferentes Sociologias, às quais nos referimos, podem, então, ser definidas como conservadoras, reformistas e revolucionárias. Neste sentido, podemos afirmar que as diferentes interpretações da realidade social – a explicação da vida social, interpretada – têm, desde a origem da Sociologia como ciência, esses matizes. As interpretações conservadoras têm, em sua origem, a sociedade feudal como referência – a organização social anterior ao capitalismo. Isso significa dizer que os estudos para análise e interpretação da vida social da Sociologia conservadora, inclusive na contemporaneidade, referem-se a um sistema social erguido sob um sistema rígido e imutável de privilégios de determinados grupos sociais.

A Sociologia reformista refere-se ao aprimoramento do sistema capitalista. Inicialmente, esse aprimoramento tinha como base os princípios revolucionários burgueses de igualdade, liberdade e fraternidade, princípios esses de que o capitalismo foi gradualmente se afastando. Os estudos da Sociologia reformista, portanto, empreendem análises e interpretações da vida social que dizem respeito a um sistema cuja doutrina liberal é sua principal referência. Lembremos da tão atual ideologia do “sonho americano” como uma expressão dos princípios da Sociologia nessa perspectiva. A Sociologia revolucionária pauta-se pelo posicionamento contrário à reprodução do sistema capitalista, um sistema social hierarquizado, de privilégios, cuja origem possa ser conservadora ou liberal, defendendo a transformação desta forma de organização capitalista da vida social. Uma transformação tão profunda que implica na superação do capitalismo, radicalizando a igualdade social. Trata-se, portanto, de uma Sociologia que nas análises e interpretações da vida social, conclui sobre a necessidade de transformação das relações sociais sob o capitalismo de tal forma a defender os princípios socialistas, reformulados nos diferentes momentos históricos.

Então, se os princípios do conhecimento sociológico são, ao mesmo tempo, integradores (explicam a realidade da vida social sob o capitalismo) e contraditórios (explicam contraditoriamente a vida social sob o capitalismo), isto é, não se resumem a uma forma única de explicar a vida social, cada uma das sociologias parte de um desses princípios. Esta situação, portanto, também está presente na explicação, pela Sociologia, de um importante fenômeno social: a educação.

Vejam agora, então, o que é a Sociologia da Educação:

1. Ramo da sociologia que estuda os aspectos sociológicos da educação, os valores sociais que determinam os objetivos do ensino e seus métodos, a relação entre os sistemas educacionais e as outras instituições, como a religião, as instituições políticas e econômicas (HOUAISS). 2. Aplicação da Sociologia ao estudo dos fenômenos educacionais (DUARTE, 1986). 3. Sociologia da educação ou pedagogia social.” (BRASIL, 2010)

Dessa forma, trata-se da compreensão da educação como fenômeno social. Mas, lembremos que nossos estudos sobre Sociologia até aqui empreendidos apontam, principalmente, para a Sociologia como uma ciência que estuda a vida social no capitalismo, de forma integradora ou contraditória. Temos, então, que a Sociologia da Educação trata do fenômeno educativo como um fenômeno social manifesto no capitalismo de forma integradora ou contraditória.

Iniciemos pela ideia de que compreendemos a educação como um fenômeno essencialmente humano, isto é, como uma necessidade do ser humano, incompleto, de fazer-se humano. Esse permanente “vir-a-ser” humano (SAVIANI, 2005) refere-se a um processo, individual e coletivo, de humanização que confere humanidade ao ser humano. Isso significa dizer que, a partir de uma base biológica-natural, o ser humano passa por um processo, cultural, de tornar-se humano, de fazer-se humano pela apropriação do conjunto de conhecimentos, comportamentos, valores, símbolos e signos produzidos pela humanidade. Isso significa dizer que o ser humano é a única das espécies vivas que necessita “aprender” a ser, aprender a ser o que é, o ser humano precisa aprender a ser humano. A educação, portanto, é um processo de formação do ser humano como humano, um processo de apropriação de elementos culturais que garantem ao humano uma formação humana.

Esse fenômeno cultural, de apropriação de conhecimentos, comportamentos, valores, símbolos e signos produzidos pelos grupos sociais, chamado genericamente de educação, é um fenômeno individual e coletivo, mas sempre social, um fenômeno de criação e transmissão da cultura. Dessa forma, os temas da Sociologia – ou das Sociologias – que se relacionam diretamente com a educação, segundo Kruppa (1994, p. 22), são: “socialização, cultura, e especialmente, o aparecimento da escola enquanto instituição social, a educação escolar e a sociedade, a educação fora da escola, conteúdos culturais do processo educativo fora e dentro da escola.”

Se não existe uma Sociologia, mas diferentes Sociologias com diferentes análises e interpretações da vida social no capitalismo, também temos que considerar que existem diferentes Sociologias da Educação. Para nosso estudo, vejamos três pensadores cujas obras fazem parte da história da Sociologia e que expressam diferentes análises: Durkheim, Marx e Weber.

## 2. O PENSAMENTO DE MARX, WEBER E DURKHEIM SOBRE A VIDA SOCIAL E A EDUCAÇÃO

### 2.1 KARL MARX (1818-1883)

Nascido na Alemanha, Marx foi contemporâneo de Darwin, Kierkegaard, Boudelaire, Dostoiévski e Tolstói, entre outros. De família burguesa de origem judaica, Marx ficou conhecido tanto pelo seu trabalho intelectual, quanto pela sua ação revolucionária. Doutor em Filosofia foi por motivos políticos da Universidade para o Jornalismo (1843). Toda sua trajetória de vida foi agitada, mudando-se muitas vezes por perseguições de diferentes governos. Escreveu diversos trabalhos sobre economia, política e filosofia. Suas obras, algumas com Engels, têm como fundamento o pensamento materialista histórico dialético. Depois da passagem pela França, Bélgica e, novamente pela Alemanha, instala-se definitivamente em Londres, onde, sem trabalho fixo, viveu durante longo tempo uma vida de miséria, perturbada pelos problemas de saúde, o trabalho difícil e sofrendo a morte de três de seus cinco filhos. Somente nos dez últimos anos de sua vida, teve certo equilíbrio financeiro, graças a Engels, e algum reconhecimento de sua produção teórica e intelectual. Na então capital do capitalismo, a Inglaterra, ele escreve a crítica mais consistente já dirigida contra este regime: O Capital. Só o primeiro tomo foi publicado durante a vida do autor, os outros dois inacabados foram terminados por Engels e publicados depois de sua morte (KONDER, 1999).

Sua contribuição metodológica é o Materialismo Histórico e Dialético. Embora Marx não tenha se dedicado à construção da Sociologia como nova ciência em momento algum de sua trajetória intelectual e política, suas ideias e ações são, ainda hoje, consideradas como a maior referência a uma Sociologia radicalmente crítica ao capitalismo. Diferentemente de Durkheim e Weber, Marx foi um revolucionário no sentido das ideias, da crítica ao capitalismo, mas também na ação: um militante das ligas operárias revolucionárias.

É, portanto, no Método Materialista, Histórico e Dialético desenvolvido por Marx e Engels que buscamos a Sociologia marxista, uma radical crítica à vida social no capitalismo. Em nenhum momento, na importante produção intelectual de Marx, encontraremos em sua obra referências explícitas à Sociologia, mas suas análises sobre a realidade social foram tão profundas que o tornou, juntamente com Durkheim e Weber, um dos três mais importantes teóricos da Sociologia. Martins afirma sobre Marx e Engels que: “Em suas obras, disciplinas que hoje chamamos de antropologia, ciência política, economia, sociologia, estão profundamente interligadas, procurando oferecer uma explicação da sociedade como um todo, colocando em evidência as suas dimensões globais” (MARTINS, 1985, p. 52). Nesse sentido, afirma-se que Marx pode ser considerado como o fundador da Sociologia enquanto ciência que estuda criticamente, com base na lógica dialética e na perspectiva materialista e histórica, a vida social no capitalismo. Essa Sociologia, portanto, tem um caráter teórico e prático-transformador.

Então, o que é o Método Materialista, Histórico e Dialético? Trata-se de um caminho epistemológico para a interpretação da realidade, da realidade histórica e social. Esse caminho metodológico de explicação da realidade implica em compreender, pelo movimento do pensa-

mento (dialética e contraditoriedade) e de forma ampla e complexa (totalidade e concreticidade), os fenômenos e os problemas da vida social no capitalismo. Partindo do princípio de que a realidade humana e social é dialética, pois, longe de ser estática, mecânica e linear, mostra-se dinâmica e contraditória, essa “filosofia” propõe captar essa dinamicidade e contradição para que possamos compreender essa realidade de forma mais concreta para transformá-la.

Se a dialética pode ser compreendida como a lógica do movimento do pensamento que busca na contradição a compreensão do mundo, como compreender o caráter material e histórico do Método? A materialidade se expressa pela compreensão de que os homens se organizam em sociedade para a produção e a reprodução da vida e a historicidade se expressa pela compreensão de que os homens vêm se organizando diferentemente através dos tempos – da história. Isso significa dizer que, embora Marx tenha valorizado muito a ciência como instrumento de compreensão do mundo – para alguns, valorizado até demais – ele se distanciou de alguns paradigmas científicos de seu tempo re-inventando uma nova e original forma para a lógica dialética. Mas

Ao contrário do positivismo, que procurou elaborar uma ciência social supostamente “neutra” e “imparcial”, Marx e vários de seus seguidores deixaram claro a íntima relação entre o conhecimento por eles produzido e os interesses da classe revolucionária existente na sociedade capitalista – o proletariado. Observava Marx, a este respeito, que assim como os economistas clássicos eram os porta-vozes dos interesses da burguesia, os socialistas e os comunistas constituíram, por sua vez, os representantes da classe operária (MARTINS, 1985, p. 59).

Foram muitos os temas a que ele – com ou sem Engels – se dedicou. Mas, para a compreensão da educação, como contribuição à Sociologia da Educação, podemos identificar no pensamento marxista as categorias de totalidade, concreticidade, historicidade e contraditoriedade. Essas categorias são essenciais para a compreensão e ação dos processos educativos na perspectiva crítica. Nesse sentido, a lógica dialética supera a lógica formal que “amarra” o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Para a lógica dialética, o mundo é dialético (movimenta-se e é contraditório), então, uma teoria, que leve em conta essa dinamicidade e contraditoriedade, pode ser instrumento lógico de interpretação da realidade. O caráter material (os homens se organizam em sociedade para a produção e a reprodução da vida) e histórico (como eles vêm se organizando através do tempo) do método articula-se ao seu caráter dialético.

Movimentar o pensamento, dialeticamente, significa, então, refletir sobre a realidade. Saviani (1991) sugere, nesta perspectiva, aos educadores um caminho lógico para a compreensão da realidade educativa: partir do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como se apresenta à primeira vista) e pelas abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria) chegar ao concreto (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, concreto pensado). Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa, melhor compreendida, filosoficamente concebida, a realidade considerada.

Passemos, agora, a analisar a educação em uma perspectiva metodológica histórica e dialética. O primeiro ponto a ser considerado é a educação como formação humana que implica no desenvolvimento pleno dos sujeitos, em um processo de humanização que é histórico, concreto e dialético, expresso pela prática social (LOUREIRO, 2007). O desenvolvimento pleno da pessoa humana é definido no pensamento marxista como “unilateral” (MARX; ENGELS, 1979; MARX, 1993), referindo-se ao desenvolvimento total, completo, multilateral, pleno, das possibilidades de ser humano. A educação é, portanto, a busca desse desenvolvimento pleno.

Mas aprofundemos a ideia de desenvolvimento pleno, pois ela emerge da concepção marxista de homem. Iniciemos pela ideia de que a essência humana – a natureza humana – é definida pelo trabalho. O trabalho é categoria central na teoria marxista que o concebe para além do conceito econômico, ou seja, em uma perspectiva filosófica, como uma atividade vital, essencial e humana. Dessa forma, a humanidade no ser humano em sua relação com o mundo é construída com base no caráter finito e limitado da naturalidade humana que coloca o homem em uma situação de dependência do seu eu complementar, chamado por Marx de “corpo inorgânico”. Esse “corpo” refere-se ao mundo natural transformado pelo trabalho humano. Isso significa dizer que, por pertencermos a uma espécie limitada do ponto de vista de sua natureza, necessitamos desenvolver um “corpo inorgânico”, um “corpo complementar” para nossa sobrevivência, e a atividade que leva ao desenvolvimento deste “corpo” é o trabalho.

Pode-se deduzir, então, que é mais importante considerar o trabalho de forma plena, complexa, como atividade de ação dos homens no mundo, do que simplesmente de forma econômica. Isto é, nós, humanos, necessitamos para nos relacionar com o mundo de instrumentos, o que Marx chamou, pela enorme importância que esses instrumentos têm para nós, de “corpo inorgânico”. Então, a partir desta ideia, o trabalho define a natureza humana, o homem se relaciona com o mundo natural pelo trabalho.

Pode-se notar que a concepção de homem se completa no pensamento marxista pela consideração de que, somente, se pode compreender a essência humana no desenvolvimento histórico, por meio do trabalho e da história. Desta forma, podemos afirmar que, para Marx: “Tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim o são. O que eles são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (MARX; ENGELS, 1979, p. 19). Isso leva a acrescentar, na construção da concepção de homem, no modo de produção capitalista, a ideia da sua definição pela divisão do trabalho.

A divisão do trabalho, organização típica e original do modo de produção capitalista, que separa o intelectual do manual, colocando de um lado os proprietários dos meios de produção – a burguesia – e de outro os proprietários da força de trabalho – o proletariado –, aliena os trabalhadores. Aliena porque, como atividade vital, ao separar aqueles que pensam o trabalho daqueles que o executam, “rouba” do trabalhador a possibilidade de formação plena pelo trabalho. Isto é, a divisão do trabalho no capitalismo impede que os trabalhadores se desenvolvam plenamente, pois os afasta da realização do processo de trabalho total: pensamento e ação. Esse é o sentido filosófico e sociológico da lógica capitalista de exploração analisada por Marx.

Então, sob a base teórica do pensamento marxista, a omnilateralidade pode ser considerada como objetivo maior, como finalidade da educação (ENGUITA, 1989; MANACORDA, 1991), no sentido em que Marx compreende a superação das condições históricas de exploração no capitalismo: a transformação das relações sociais de dominação. Já nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* (MARX, 1993), encontramos o conceito de omnilateralidade<sup>1</sup>. A ideia de que a relação homem-natureza é definida pelo trabalho, traz a omnilateralidade resultante da atividade vital voluntária, consciente e universal: a apropriação plena do-ser-humano pelo ser humano é a omnilateralidade. Temos aqui, então, a concepção filosófica do “vir a ser” humano: a ideia do homem como ser natural universal, social e consciente – omnilateral.

Nas condições de dominação da sociedade capitalista, geradas em sua origem pela divisão social do trabalho e expressas pelas contradições de classe, a omnilateralidade da pessoa humana não se realiza, resultando na pessoa unilateral.

Vimos que, no pensamento marxista, o trabalho é a categoria central de análise dessas contradições, então, os temas educativos e pedagógicos analisados sob este referencial tomam também o trabalho como categoria central. A educação, compreendida como formação humana, como instrumentalização dos sujeitos no processo de humanização, tem como ponto de partida o trabalho, a atividade vital humana em suas formas históricas, pois elas definem as relações dos sujeitos entre si e deles com o mundo, natural e social. Nessa linha de raciocínio, a organização das sociedades e as relações sociais, e as formas históricas das relações das sociedades com o mundo social e natural são fundamentais para pensar o processo educativo na perspectiva crítica. Refletindo sobre “o homem omnilateral” e a função da educação na sociedade capitalista, Manacorda afirma:

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da omnilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, através da antiga aprendizagem artesanal ou das novas formas de ensino unidas à indústria moderna. (MANACORDA, 1991, p. 85).

O caráter crítico das análises empreendidas sob o referencial marxista obriga-nos a considerar que, sob as contradições das relações sociais de dominação as quais têm sua maior expressão – embora não única – nas formas organizativas do trabalho, não se realiza a possibilidade de ser humano. Ao contrário, determina formas de desenvolvimento alienantes da pessoa humana em sua dimensão social e individual. Se a pessoa humana caracteriza-se por sua ação transformadora na natureza, sendo assim produto da natureza (seu corpo inorgânico), um ser natural humano, então, é no processo histórico que ela se faz mais – ou menos – plena de humanidade.

1. A omnilateralidade diz respeito ao desenvolvimento pleno humano, isto é, as possibilidades, históricas e concretas de desenvolvimento pleno das capacidades humanas que não se realiza no capitalismo porque, nesse, o trabalho humano é explorado.

Emerge dessas reflexões o conceito de alienação, fundamental no pensamento marxista, e também um dos mais importantes conceitos para a compreensão das teorias críticas da educação e, portanto, da formulação da pedagogia crítica. A compreensão da omnilateralidade como perspectiva para a educação crítica, exige a compreensão do seu contrário: a alienação. A construção do conceito de trabalho alienado parte da análise da organização do trabalho no modo de produção capitalista. Nessa forma de organização das relações sociais, segundo Marx, a alienação é parte integrante do processo de produção, baseado na divisão social do trabalho. O processo de trabalho que caracteriza o capitalismo implica na alienação do produto do trabalho e da atividade do trabalho. O produto do trabalho ao transformar-se em mercadoria, assumindo o valor de troca que a caracteriza, torna-se objeto estranho – alienado – para o trabalhador. Desse modo, o trabalhador produz um produto resultante de seu trabalho, mas não tem sobre ele controle algum, ele o produz não para o seu próprio uso, mas para outro, que lhe confere valor de troca. Além disso, a alienação do trabalhador na atividade do trabalho caracteriza-se, na organização do processo de trabalho sob o modo de produção capitalista, pela impossibilidade dele tomar decisões sobre essa atividade: aquele que realiza a atividade de trabalho não tem controle do tempo e da sua intensidade. “Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado, explorado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades” (MARX, 1993, p. 162).

Em decorrência da organização social do trabalho no capitalismo apresentar-se como trabalho imposto, alienado, temos a alienação das pessoas humanas. Nesta análise, o trabalhador não se realiza plenamente como pessoa humana, é um ser unilateral; cindido em sua atividade vital. Sob o capitalismo, portanto, o trabalho é uma atividade que não desenvolve plenamente o ser humano, não o realiza, cinde-o. A divisão do trabalho, entre trabalho intelectual (aqueles que pensam o processo de trabalho – os proprietários dos meios de produção) e manual (aqueles que executam o trabalho – os trabalhadores) no capitalismo resulta em pessoas humanas alienadas:

No trabalho alienado essa identidade se transforma em antagonismo, o outro se apresenta a mim como um ser estranho, independente, irreconhecível. Alienação inventa a solidão humana, transforma cada um de nós em seres irreconhecíveis perante o outro, sem par perante a própria espécie (CODO, 1985, p. 33).

A alienação transforma, portanto, as relações sociais entre pessoas em relação entre “coisas” – mercadoria. Este movimento constituinte das relações sociais transforma também os proprietários dos meios de produção, submetidos à lógica desse mercado, em seres humanos alienados. O capital aparece para todos como “naturalmente” determinante das vidas das pessoas e das classes sociais. A alienação, que reifica as relações sociais, transformando pessoas em “coisas” e a partir delas gerando o “fetiche” (CHAUÍ, 1981), leva à compreensão das atividades humanas como alheias, independentes, autônomas à vontade dos homens, gerando ideologias. Temos, então, que:

[...] (a alienação) torna objetivamente possível a ideologia, isto é, o fato de que no plano da experiência vivida e imediata as condições reais da exis-

tência social dos homens não lhes apareçam como produzidas por eles, mas, ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições e atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes (deuses, Natureza, Razão, Estado, destino, etc.), de sorte que as ideias quotidianas dos homens representam a realidade de modo invertido e são conservadas nessa inversão, vindo a constituir os pilares para a construção da ideologia (CHAUÍ, 1981, p. 86-87).

Dessa forma, o conceito de ideologia, na formulação política que lhe deram Marx e Engels, superou o conceito de “uma teoria geral das ideias” ao afirmar que, em toda sociedade de classes, a dominação exercida pelas classes dominantes pode ser expressa pela manipulação. Essa manipulação é obtida por um corpo de ideias produzidas pela classe dominante que será disseminado como ideias universais, verdadeiras, válidas para todos: “a ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 1981, p. 86).

O conceito de ideologia na sociedade de classes, portanto, tem origem na divisão do trabalho: alienado, cindido, dividido. Essa divisão se estende para todas as relações sociais. A divisão entre o trabalho agrícola e o pastoril, entre o realizado no campo e no comércio, entre as diversas formas do trabalho urbano e, finalmente, em sua divisão mais elaborada entre o manual e o intelectual leva à especialização do trabalho. No capitalismo, o trabalhador não produz todos os bens necessários a sua subsistência, produz apenas uma parte desses bens, sintetizados na mercadoria: o excesso do que produz e a carência do que não produz instala o processo de troca. A divisão do trabalho e sua consequente divisão do produto do trabalho realizam-se sob a propriedade privada dos meios de produção, dividindo a sociedade entre proprietário das condições de produção e proprietários unicamente da força de trabalho: a sociedade desigual. A contradição de interesses entre essas duas classes sociais constitui a principal característica do capitalismo.

Ao realizar a divisão do trabalho e das classes sociais, o capitalismo veicula as ideias sobre o mundo do trabalho e sobre as relações sociais de produção de forma autônoma, como se elas fossem independentes das relações materialmente construídas pelos homens. A ideologia é, então, essa explicação falsa das relações sociais, negação da realidade. Nesse sentido, a representação da realidade na consciência dos homens sofre a intervenção da ideologia:

Os homens são os produtores de suas representações, ideias, etc., mas os homens reais e atuantes, tal e como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a esta corresponde até chegar a suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente e o ser dos homens é seu processo real de vida. Se em toda ideologia os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo, como numa câmara escura, é porque este fenômeno deriva de seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva de seu processo de vida diretamente físico (MARX; ENGELS, 1982, p. 14).

A ideologia, portanto, explica a realidade das relações sociais diferentemente de como elas são na vida real. Aliás, mostra-a como “invertida”, de modo camuflado para que não seja percebida como realmente se configura. Desse modo,

[...] é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo, tomar os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante. Assim, por exemplo, quando os homens admitem que são desiguais porque Deus ou a Natureza o fez desiguais, estão tomando a desigualdade como causa de sua situação social e não como tendo sido produzida pelas relações sociais e, portanto, por eles próprios, sem que o desajassem e sem que o soubessem (CHAUÍ, 1981, p. 104).

Por essas razões, a ideologia somente tem sentido na sociedade de classes para manter a exploração e dominação dos homens sobre os homens, negando a existência das classes sociais como fundamento das relações sociais. A ideologia dominante, dessa forma, é a da classe dominante. Por isso, falamos mais da produção da contraideologia na educação crítica do que na ideologia da classe dominante: “As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias” (CHAUÍ, 1981, p. 93).

Nesse sentido, a classe que controla as condições materiais de produção controla também a produção e a distribuição das ideias, lançando mão de diversos e diferentes meios de caráter educativo: a família, a religião, os meios de comunicação e, particularmente, a escola. Essas instituições sociais exercem um papel educativo de reprodução da ideologia das classes dominantes. Para Marilena Chauí:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias, e valores) e de normas ou regras (de condutas) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUÍ, 1981, p. 113).

Isso significa dizer que a ideologia é possibilitada pela alienação na medida em que as relações sociais são coisificadas. Ideologia e alienação são conceitos do pensamento marxista fundamentais para a formulação da pedagogia crítica, pois se esta indica como finalidade da educação a omnilateralidade, indica, pois, a superação – que só pode ser histórica e intencional – da ideologia dominante e da alienação em todas as dimensões da prática social. Além disso, pensemos na alienação como um fenômeno que não pode ser superado apenas pela “consciência da condição alienada”: o sujeito alienado não pode, por si próprio, a partir da consciência da alienação, promover sua superação. A consciência da alienação é necessária para a sua superação, mas insuficiente, porque é concretamente incapaz de promover a transformação do mundo real que exige a ação social coletiva.

Essa constatação tem consequência direta e imediata para a educação: o enfrentamento da ideologia e da alienação não se faz no plano abstrato, mas pela práxis (ação prática refletida, pensada concreta e historicamente). Para Marx, a práxis é prática articulada à teoria, desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão

mais consistente e consequente da atividade prática. Marx vai ainda mais longe, para ele, a prática somente existe se for pensada, compreendida pelo pensamento através da reflexão teórica. Para ele, a prática social – ou a prática educativa – é a práxis. Para formulação de uma pedagogia crítica, é fundamental pensarmos nessas relações entre teoria e prática, como nos apresenta Chauí

A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca, por meio da qual, a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado, para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social (CHAUÍ, 1984, p. 81).

A busca da superação da ideologia e da alienação é, então, parte do processo de formação humana omnilateral que implica na articulação radical, no processo educativo, da articulação teoria e prática compreendida como práxis social, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A educação, orientada teórica e metodologicamente pelo pensamento marxista, articula, no processo de formação humana, a consciência da alienação e da ideologia com a ação transformadora das relações sociais que as produzem. A educação, no âmbito da pedagogia crítica, tem como preocupação central a prática social transformadora, a construção de relações sociais plenas de humanidade dirigidas para a superação da desigualdade social. Trata-se, portanto, de educar para a transformação, não do sujeito individual, mas das relações sociais de dominação que determinam relações sociais injustas e desiguais. A educação crítica, no sentido marxista, tem caráter essencialmente político, democrático, emancipatório e transformador. Assim, podemos afirmar que, nessa perspectiva sociológica, a educação não transforma a realidade social, mas instrumentaliza os educandos para que realizem, em sua prática social, a transformação das condições sociais no capitalismo. Esta é a contribuição da Sociologia de Marx para a Sociologia da Educação.

## .....2.2. ÉMILE DURKHEIM (1858-1917)

Considerado também um dos fundadores da Sociologia, este pensador e cientista político tinha uma visão otimista da então nova sociedade capitalista industrial. Durkheim recebeu forte influência de Comte com relação à ordem social, por isso buscava fundamentar, cientificamente, a tese sobre o “[...] bom funcionamento da sociedade”. Considerado como um advogado de uma Sociologia conservadora por seus críticos, defende, de certa forma, o determinismo social. Kruppa (1994), assim como outros autores, considera que foi por ele que a Sociologia foi reconhecida como ciência, por sua contribuição na definição tanto do objeto quanto do método:

Durkheim deu fundamento a uma forma determinada de análise da sociedade – a análise funcionalista. Tal análise baseia-se na visão da sociedade como um organismo, à semelhança de um *organismo* vivo, um todo integrado, onde cada parte desempenha uma *função* necessária ao equilíbrio do todo (KRUPPA, 1994, p. 55).

Então, a análise funcionalista tem como procedimento básico a objetividade na compreensão das relações sociais: “Os fatos sociais devem ser tratados como coisas – eis a proposição fundamental do nosso método, e a que mais tem provocado contradições” (FORACCHI; MARTINS, 1977, p. 23). Os fatos sociais são, portanto, o objeto da Sociologia e o método é a investigação objetiva, científica, positivista, desses fatos. Conforme Durkheim:

Os fatos propriamente ditos, porém, constituem para nós necessariamente, algo de desconhecido, no momento em que empreendermos delinear-lhes a ciência: são coisas ignoradas, pois as representações que podem ser formuladas no decorrer da vida tendo sido efetuadas sem método e sem crítica, estão destituídas de valor científico e devem ser afastadas (FORACCHI; MARTINS, 1977, p. 24).

A explicação da vida social é o “fato social”, o objeto de estudo da Sociologia. Segundo Foracchi e Martins (1977), o indivíduo não pode ser considerado objeto de estudo da Sociologia. O que realmente interessa a essa Sociologia é o enfoque no indivíduo inserido em uma determinada realidade social objetiva que, acima dele em termos de prioridade, caracteriza-se por ser essencialmente grupal, coletiva. Ou seja, para Durkheim, o “fato social” é exterior aos indivíduos. Pela Sociologia, os fatos devem ser conhecidos, revelados, para que o conjunto dos indivíduos siga regras que resultem na harmonia das relações sociais, na ordem estabelecida para que essas relações, sob o capitalismo, consigam ser produtivas de forma a garantir o bem estar a todos. A tarefa da Sociologia, portanto, é identificar, pela aplicação do método científico, os problemas sociais e buscar soluções para eles, pois é o desconhecimento dos problemas que impede o desenvolvimento da sociedade. Além de exteriores, os fatos sociais, são também concebidos como coercitivos:

As nossas maneiras de comportar, de sentir as coisas, de curtir a vida, além de serem criadas e estabelecidas “pelos outros”, ou seja, através de gerações passadas, possuem qualidade de serem coercitivas. Com isso, Durkheim desejava assinalar o caráter impositivo dos fatos sociais, pois segundo ele comportamo-nos segundo o figurino das regras socialmente aprovadas (MARTINS, 1985, p. 49).

Podemos afirmar, assim, que Durkheim foi um dos pioneiros na análise de que os fatores coercitivos garantem que o indivíduo, desde seu nascimento, se adapte, no sentido de “moldar”, ao grupo social ao qual pertence. Isto é, o indivíduo faz-se sujeito social segundo os parâmetros historicamente impostos pelo seu grupo. Esta estruturação do indivíduo segundo padrões pré-estabelecidos e exteriores a ele, diz respeito aos aspectos psicológicos, morais, pelos hábitos e costumes, pelo comportamento, ou seja, por toda sua constituição como indivíduo de determinada cultura. Podemos observar, então, a tese de que esse processo é, de certa forma, um processo inconsciente. Mas, se por um lado, inconsciente, por outro, é determinante e define todo o comportamento social dos indivíduos. Sobre isso, e sobre a polêmica que essas afirmações causaram – e ainda causam – Durkheim afirma que a vida individual e a social são distintas, que “a síntese *sui generis* que constitui toda sociedade desenvolve fenômenos novos, diferentes daqueles que se passam nas consciências solitárias” (FORACCHI; MARTINS, 1977, p. 26) e que, portanto, o fato social é impositivo e externo ao indivíduo.

Sua tese de doutorado, intitulada *De la Division du Travail Social* e publicada em 1893, trata da interação social entre os indivíduos que integram a sociedade: principal tema de estudo na Sociologia de Durkheim. Nesse sentido, a tarefa da Sociologia, de paradigma positivista, é revelar os elementos que possibilitam a unidade e estabilidade das relações sociais, para que permaneçam ao longo do tempo – lembremos, neste sentido, a importância da “ordem social” do positivismo de Comte. Nessa perspectiva sociológica, a existência da sociedade exige solidariedade e a divisão do trabalho é uma forma concreta de expressão dessa solidariedade, de consenso entre os indivíduos.

Desse modo, a divisão do trabalho é um processo natural necessário ao equilíbrio social assim como a divisão de funções do organismo para seu equilíbrio. A esse processo natural, Durkheim chamou de “solidariedade orgânica” em analogia com o equilíbrio que os diferentes órgãos e funções garantem aos organismos vivos. As crises sociais, tal como o desequilíbrio social, consideradas pelo estudioso como uma doença, uma anomalia social, deveriam ser corrigidas com a contribuição da Sociologia. Nesse sentido:

O pensamento de Durkheim foi usado muitas vezes para justificar atitudes e ideologias conservadoras, interessadas em manter a ordem social vigente. Como já vimos, o pensamento liberal conservador justifica a desigualdade social como fenômeno natural, afirmando que os homens são dotados de capacidades diferentes. A desigualdade é tomada como uma questão individual e não social (KRUPPA, 1994, p. 56).

O princípio integrador do pensamento de Durkheim sobre a organização da vida social, segundo Kruppa, assume essa característica porque considera a sociedade um todo orgânico sem contradições. Esse princípio expressa, talvez de forma mais clara, o caráter conservador dessas análises sociológicas. A sociedade é um todo orgânico organizado de forma hierárquica, segundo características de renda, instrução, prestígios etc. Esse todo orgânico é, então, garantido pela complementação – integração – entre os diferentes “extratos sociais”. Temos, então, a ideia de que, sendo a sociedade estratificada sob o modo capitalista de organização da vida social, está garantida a ascensão social depositada no mérito individual. Vale destacar que essa ideia defendida pelo pensamento conservador da Sociologia de Durkheim é também um dos princípios fundamentais do pensamento liberal. Todavia o que difere um do outro, segundo seus críticos, reside na constatação de que para os conservadores essa possibilidade existe, mas a partir do princípio integrador, assim, os extratos sociais são determinados pela existência do todo orgânico. Temos em Durkheim, então, diferentemente da mobilidade social liberal, um determinismo social conservador.

Enguita (1999) identifica na Sociologia de Durkheim um realismo epistemológico, isto é, no presente está toda possibilidade de realização humana: “a ordem social estabelecida em seu presente imediato sem qualquer possibilidade de intervenção” (1999, p. 50, tradução nossa). Sendo assim, a sociedade é um todo orgânico dotado de leis próprias, e cabe à Sociologia descobri-las para garantir o equilíbrio social, os indivíduos têm uma herança social de tal magnitude que não cabe a eles intervir, mas adaptar-se de tal forma pela reprodução de um conjunto de normas e valores que garantam a ordem social e, portanto, o equilíbrio

da sociedade. Por equilíbrio entendemos “harmonia”, ou seja, falta de conflitos. Conforme Martins, Durkheim:

Disposto a restabelecer a “saúde” da sociedade, insistia que seria necessário criar novos hábitos e comportamentos no homem moderno, visando ao “bom funcionamento” da sociedade. Era de fundamental importância, nesse sentido, incentivar a moderação dos interesses econômicos, enfatizar a noção de disciplina e de dever, assim como difundir o culto à sociedade, às suas leis e à hierarquia existente (MARTINS, 1985, p. 50).

Isso significa que, para Durkheim, a tarefa fundamental da Sociologia é estudar tão profundamente os problemas sociais que, descrevendo seu funcionamento, a normalidade possa ser restabelecida, assim como o bom funcionamento da sociedade e descobertas se concretizem em técnicas de controle na perspectiva conservadora das relações sociais. Lembremos do eixo de nossos estudos nesta disciplina, a igualdade e desigualdade social para a Sociologia de Durkheim, que se fundamenta na manutenção e preservação da ordem social capitalista. Este problema social, por sua vez, deve ser tratado sob a perspectiva de que a divisão social do trabalho é um processo natural e as diferenças entre os grupos sociais são necessárias para o equilíbrio da sociedade, do “todo orgânico” (KRUPPA, 1994). É sobre essa base teórica que se ergue a Sociologia da Educação de Durkheim.

Então, como compreender a educação pela perspectiva sociológica de Durkheim? Enguita (1999) considera-o fundador da Sociologia da Educação, pois dedicou-se ao estudo da educação em sua teoria sociológica. Se o objetivo da Sociologia, assim como ele a compreende, é a descoberta do funcionamento da sociedade para que se possam estabelecer normas e técnicas de controle para a manutenção da ordem capitalista, a educação emerge como um fenômeno social importante e privilegiado. Ou seja, a educação, na Sociologia de Durkheim, é essencialmente adaptativa, ou seja, há uma adaptação do sujeito social à sociedade tal qual ela se estabelece no modo capitalista de organização social. A sociedade na manutenção de seu todo orgânico necessita preparar, no sentido de moldar, os sujeitos sociais que a constituem como forma de manutenção da ordem exigida pela organização das relações sociais sob o capitalismo. Então,

Cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui sistema determinado de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados segundo ideias passadistas ou futuristas não importa, num caso, como noutro, não são de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal (DURKHEIM, 1975, p.36).

Evidencia-se nessa citação a argumentação do próprio Durkheim sobre a função adaptativa, do ponto de vista social, da educação. Nesse sentido, o processo educativo adaptador

tem o funcionamento ideal da sociedade capitalista como objetivo, isto é, a formação dos sujeitos, pela educação, tem no bom funcionamento da sociedade moderna capitalista seus objetivos. Enguita (1999) também identifica que, na Sociologia da Educação de Durkheim, a sociedade capitalista com a divisão social do trabalho, como um todo orgânico e solidário, é o ponto de partida para a argumentação pela educação como “um meio privilegiado e poderoso para impor um modelo de sociedade superintegrada, ordenada e moral” (ENGUITA, 1999, p. 50). Isso se dá, segundo esse autor, porque:

A educação, na teoria durkheimiana, apoia-se na supersocialização do sujeito humano, em congruência com o realismo epistemológico de sua Sociologia, que na configuração do presente encontra o horizonte último e inexorável de toda possibilidade de realização humana. Realismo epistemológico, sistema social funcional, razão positiva e educação moral, constituem dimensões de um princípio absoluto: a ordem social estabelecida em sua imediatez presente e livre de qualquer voluntarismo. *A funcionalidade do sistema se converte em sua própria racionalidade. Consequentemente, a realidade social é racional ou, em outros termos, a racionalidade do sistema social não é outra que a inerente as instituições que o integram e, portanto está constituída pelas normas e valores que presidem sua ação* (ENGUITA, 1999, p. 50).

Além disso, destaca-se também na teoria sociológica de Durkheim o caráter múltiplo e uno da educação. Discutindo com pensadores que, já naquele tempo, buscavam determinar os fins da educação de forma única e universal, e com suas preocupações metodológicas racionais e positivistas, ele afirmava – em especial em *Educação e Sociedade* (DURKHEIM, 1975) – que, somente, a observação empírica do funcionamento da sociedade permitiria dizer qual a finalidade da educação.

A análise das formas educativas históricas das diferentes sociedades, segundo a Sociologia da Educação durkheimiana, mostra que a educação tem em comum a transmissão de um conjunto de elementos culturais de uma geração à outra (dos adultos para as crianças), sendo isso, portanto, uma característica: “Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam” (DURKHEIM, 1975, p. 40).

Por outro lado, é também a análise histórica que mostra como as diversas sociedades organizaram diferentemente a educação de seus filhos, atendendo às suas necessidades sociais mais características. Essa diversidade nas propostas educativas para uma determinada sociedade é o que ele chamou do caráter múltiplo da educação. Mas, Durkheim vai além, considerando que o eixo organizativo da sociedade moderna é a divisão social do trabalho, argumenta a favor de diversas educações para as diferentes inserções dos indivíduos no mundo do trabalho. Ou seja, para ele, cada profissão necessita de aptidões próprias e conhecimentos especiais, inclusive no que diz respeito à formação ética e moral, portanto, as crianças devem ser preparadas para certas funções sociais, relacionadas ao mundo do trabalho. Então, a educação não pode ser a mesma para todos, mas direcionada a sua inserção social.

Resumindo, cada sociedade constrói um certo ideal de sujeito, do ponto de vista intelectual, físico e moral, e esse ideal é o que define o sistema educativo desta sociedade.

Então, fica claro que a função adaptadora, moralista e disciplinatória da educação representa a abordagem central desta Sociologia. Trata-se de uma educação que temos chamado, no estudo das teorias pedagógicas, de educação tradicional (SAVIANI, 2008). O processo educativo defendido por essa teoria sociológica concerne à transmissão racional e sistematizada de normas e valores de conduta social, desejáveis para a manutenção da ordem social e o funcionamento ideal da organização da sociedade capitalista.

Essas ideias têm sido identificadas pela teoria pedagógica tradicional. Trata-se de, pela forma pedagógica da transmissão, da assimilação acrítica de conteúdos tradicionais e valores morais presentes no projeto econômico, social e político conservador da sociedade capitalista. Podemos perceber, então, que muitas propostas educativas que veiculam ideias bastante moralistas e disciplinatórias sobre o comportamento dos educandos têm essa teoria sociológica como referência. Os valores morais tradicionais reaparecem, em propostas educativas atuais, vestidos, agora, com valores de comportamentos socialmente desejados, socialmente corretos. Com objetivos aparentemente novos e “nobres”, esses processos educativos são os mesmos processos adaptativos e disciplinadores dos processos tradicionais: interiorização, acrítica, de valores impostos através dos processos educativos, escolares ou não. Assim, temos a educação como a tarefa de promover mudança de comportamentos socialmente inadequados – a educação de fundo disciplinatório e moralista, ou de “adestramento” social.

### .....2.3 MAX WEBER (1864-1920).....

Este pensador, um dos clássicos da sociologia, viveu em um período marcado por acirradas discussões acerca da metodologia das ciências sociais, discussões essas que começavam a surgir na Europa, inclusive na Alemanha, seu país. Isso trouxe grande influência em sua formação e fez com que ele se dedicasse a conferir à Sociologia um caráter científico, lutando para distinguir o conhecimento científico do conhecimento do senso comum sobre a vida social no capitalismo – o objeto de estudo da Sociologia. Essa posição foi tão intensamente buscada por Weber que se constituiu em um dos princípios de sua Sociologia: o da neutralidade científica do sujeito pesquisador frente ao seu objeto de estudo. Martins (1985) afirma que, para Weber, a Sociologia como ciência é neutra, oferecendo à dimensão política da ação humana no mundo conhecimentos para que esta ação política se realize por escolhas. Outro princípio marcante de sua teoria sociológica diz respeito à definição do objeto de seus estudos sociológicos. Weber focalizou o indivíduo e sua ação, isto é, quais seriam as intenções e motivações dos indivíduos nas relações sociais que estabelece.

Embora tenha defendido a neutralidade do cientista social, Weber distanciou-se do positivismo de Comte ao lidar com o objeto de estudo da Sociologia de forma a considerá-lo muito diferente do objeto das ciências naturais. Para ele, a metodologia da Sociologia conferia papel ativo ao pesquisador na produção do conhecimento sobre a realidade social. Então, como um dos principais representantes da Sociologia como ciência que estuda a vida social, Weber de-

fendia uma neutralidade própria das ciências sociais, diferentemente da neutralidade das ciências naturais, contribuindo, assim, para a construção do método e a formação desta ciência.

Opondo-se à abordagem positivista na Sociologia, principalmente à de Durkheim, Weber questionou os procedimentos de descrição, mensuração e experimentação no estudo do funcionamento da sociedade e propôs, em seu lugar, a interpretação da realidade social. Essas interpretações são pensadas, neste sentido, a partir dos indivíduos, inaugurando na Sociologia uma proposta metodológica que viria a ser conhecida como o método “compreensivo”. Isso significa dizer que a teoria sociológica weberiana dá ênfase à subjetividade, às motivações individuais das ações dos indivíduos em suas relações sociais. A ação social é, assim, *todo tipo de ação e tem uma orientação “no outro”*, ou seja, os fenômenos sociais, podem ser *compreendidos* a partir da *subjetividade*. Desse modo, o foco na compreensão da vida social incide sobre o indivíduo e suas ações sociais. Essa ênfase na subjetividade e no indivíduo significa um ponto de partida importante em suas análises acerca da possibilidade de ação individual consciente no mundo. Para Weber (1980):

Dentro das coordenadas metodológicas que se opunham à assimilação das ciências sociais aos quadros teóricos das ciências naturais, Weber concebe o objeto da sociologia como, fundamentalmente, “a captação da relação de sentido” da ação humana. Em outras palavras, conhecer um fenômeno social seria extrair o conteúdo simbólico da ação ou ações que o configuram. Por ação, Weber entende “aquela cujo sentido pensado pelo sujeito ou sujeitos é referido ao comportamento dos outros; orientando-se por ele o seu comportamento”. Tal colocação do problema de como se abordar o fato significa que não é possível propriamente explicá-lo como resultado de um relacionamento de causas e efeitos (procedimento das ciências naturais), mas compreendê-lo como fato carregado de sentido, isto é, como algo que aponta para outros fatos e somente em função dos quais poderia ser conhecido em toda a sua amplitude (WEBER, 1980, p. 2-3).

Esse aporte teórico-metodológico é de fundamental importância nessa Sociologia para as interpretações da realidade social no capitalismo, que é fortemente marcado pela racionalidade. Diferentemente de Marx, esse teórico social argumentava a favor das possibilidades históricas de superação das sociedades conservadoras pela racionalidade na organização da sociedade capitalista e que, para compreender o caráter revolucionário desse novo modo de organização da vida social, a Sociologia deveria aprofundar-se na compreensão de sua essência. Os diferentes problemas da sociedade, segundo Weber, são *interpretados* de forma *compreensiva*, de forma a identificar – interpretar e compreender – os motivos subjetivos e individuais que estão na origem destes problemas. Assim, busca-se compreender os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e ideológicos dos fatos sociais em sua interpretação. As ações sociais do ponto de vista empírico não são descartadas, nem analisadas em si, mas tomadas como elementos constituintes para a interpretação do *sentido* (buscado no indivíduo) dessas ações. Isso significa dizer que a violência nas sociedades atuais, por exemplo, sob teoria sociológica weberiana, mais do que o estudo do fenômeno social em si, seria

compreendida pela interpretação do significado subjetivo que ela tem para os indivíduos envolvidos: agressores e agredidos.

É importante destacar também que as análises que Weber fez da vida social no capitalismo foram análises críticas, principalmente, no que diz respeito ao poder e à dominação existente neste modo de organização da vida social. No entanto, essa crítica, interpretativa e compreensiva, não implicava em propostas transformadoras da organização das sociedades sob o capitalismo. Muito pelo contrário, a compreensão crítica da realidade social empreendida por Weber tinha como resultado político o aprimoramento racional dessa forma de organização social. Como contribuição de seus estudos para a compreensão da vida social no capitalismo, temos os mais diversos temas, mas os estudos sobre a religião têm papel de destaque entre eles: “[...] ao estudar os fenômenos da vida religiosa, desejava compreender sua influência sobre a conduta econômica dos indivíduos” (MARTINS, 1985, p. 67). Conforme Martins, Weber tinha a intenção:

[...] de examinar as implicações das orientações religiosas na conduta econômica dos homens, procurando avaliar a contribuição da ética protestante, especialmente a calvinista, na promoção do moderno sistema econômico. Weber reconhecia que o desenvolvimento do capitalismo devia-se em grande medida à acumulação de capital a partir do final da Idade Média. Mas, para ele, o capitalismo era também obra de ousados empresários que possuíam uma nova mentalidade diante da vida econômica, uma nova forma de conduta orientada por princípios religiosos. Em sua visão, vários pioneiros do capitalismo pertenciam a diversas seitas puritanas e em função disso levavam uma vida pessoal e familiar bastante rígida (MARTINS, 1985, p. 67).

Essas ideias se expressam, inclusive, no título de um de seus mais importantes trabalhos: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, publicado pela primeira vez em 1905. Nele, Weber apresenta, como resultados de suas pesquisas, a influência, entre outros fenômenos, da ética das religiões “protestantes” na constituição do capitalismo. Weber estudou o crescimento e consolidação do capitalismo na sociedade moderna, considerando vários dos seus aspectos e características, tendo como dados empíricos da realidade o comportamento dos protestantes, interpretando, assim, as relações entre o protestantismo e o capitalismo. Pela identificação das ações dos protestantes, dos indivíduos protestantes, fundamentadas em rígidos preceitos religiosos no que diz respeito à moral e ao comportamento individual na sociedade, Weber identificou aí um elemento importante no desenvolvimento do capitalismo nas sociedades modernas. Isso é, essa disciplina moral e comportamental dos protestantes revelava, do ponto de vista do comportamento individual, o “espírito do capitalismo”, um espírito disciplinado, eficiente, racional. Para o desenvolvimento desta tese, estudou comparativamente diferentes culturas – orientais e ocidentais – capitalistas e não capitalistas, assim como alguns tipos-ideais (indivíduos que, segundo sua proposta metodológica, condensam valores, atitudes e comportamentos sociais):

Uma vez indicado o papel que as crenças religiosas teriam exercido na gênese do espírito capitalista, Weber propõe-se a investigar quais os elementos dessas crenças que atuaram no sentido indicado e procura definir

o que entende por “espírito do capitalismo”. Este é entendido por Weber como constituído fundamentalmente por uma ética peculiar, que pode ser exemplificada muito nitidamente por trechos de discursos de Benjamin Franklin (1706 - 1790), um dos líderes da independência dos Estados Unidos. Benjamin Franklin, representante típico da mentalidade dos colonos americanos e do espírito pequeno-burguês, afirma em seus discursos que “ganhar dinheiro dentro da ordem econômica moderna é, enquanto isso for feito legalmente, o resultado e a expressão da virtude e da eficiência de uma vocação”. Segundo a interpretação dada por Weber a esse texto, Benjamin Franklin expressa um utilitarismo, mas um utilitarismo com forte conteúdo ético, na medida em que o aumento de capital é considerado um fim em si mesmo e, sobretudo, um dever do indivíduo. O aspecto mais interessante desse utilitarismo residiria no fato de que a ética de obtenção de mais e mais dinheiro é combinada com o estrito afastamento de todo gozo espontâneo da vida (WEBER, 1980, p. 5).

Destaca-se o especial interesse de Weber sobre a sociedade americana em seus estudos sobre a vida social no capitalismo. Para ele, essa nova sociedade, este novo estilo de vida, expressava mais do que qualquer outro a possibilidade de organização social moderna, racional, ética e de valorização do papel dos indivíduos. Temos, então, a expressão prática da ética protestante e o espírito do capitalismo.

Embora muitos estudiosos da educação e da sociologia da educação considerem que Weber pouquíssimo se ocupou diretamente dos temas educativos – inclusive a escola –, Lerena (1999) afirma que ele construiu uma “[...] brilhante e rigorosa sociologia da educação” (p.72) no decorrer de toda sua obra. Destacam-se nos estudos desse autor a sociologia da religião e a sociologia da educação. Ambas têm para Weber o mesmo objeto: o poder de coação sobre o indivíduo. Nesse sentido, Lerena (1999) aponta a importância da teoria sociológica weberiana da educação nos estudos do tão conhecido e respeitado sociólogo da educação Pierre Bourdieu. Segundo Lerena (1999), Weber concebe

a escola, a família e o aparato eclesiástico como instituições de dominação. Por dominação, entende um estado de coisas pela qual uma vontade manifesta influencia os atos dos outros (tanto do dominador quanto dos dominados), de tal forma que, em um grau socialmente relevante, esses atos têm lugar como se os dominados houvessem os adotado por si mesmos. (LERENA, 1999, p. 73)

Lerena (1999) afirma que a comparação, nos mesmos termos, dessas três instituições implica em uma análise profunda do papel autoritário e dominador que elas exercem na sociedade em estudo, a sociedade moderna. Entre os diferentes elementos de dominação da escola na formação – e conformação – dos indivíduos mais jovens, Lerena (1999) destaca a inculcação de hábitos, a noção de cultura legítima e superior, a função da escola na “imposição” de uma cultura verdadeira e legítima para os sujeitos jovens.

Em um outro trabalho, encontramos Gonzalez (2002) analisando as referências à educação nas obras de Weber. Essa autora definiu a contribuição desse sociólogo nos temas:

[...] educação para o cultivo do saber, educação racional para a burocracia, educação para despertar o carisma, educação e religião, universidade, ensino jurídico, educação militar, educação sacerdotal, educação estamental, educação econômica, educação política, aprendizagem no trabalho e especialização profissional (GONZALEZ, 2002, p. 1-2).

Gonzalez (2002) afirma que a contribuição de Weber para a educação pode ser compreendida, na Sociologia Política e na Sociologia da Religião de Weber, a partir da descrição das formas de dominação/coação que encontramos nessas obras. Além disso, essa autora chama-nos a atenção para um dos mais importantes conceitos que fundamentam uma Sociologia da Educação weberiana, o de que a sociedade capitalista implica em uma luta latente entre os indivíduos, em uma “seleção social”. Isto é, para Gonzalez “[...] a longo prazo, toda luta acarreta a seleção dos indivíduos possuidores de determinadas qualidades pessoais, e que o fator sorte também contribui para o êxito do indivíduo na seleção social” (GONZALEZ, 2002, p. 2). Nesse sentido, uma teoria sociológica da educação com esse referencial, identifica na educação “[...] um elemento que contribui para a seleção social e possui finalidades distintas de acordo com o tipo de dominação existente numa determinada sociedade” (GONZALEZ, 2002, p. 3). Essas finalidades definem três sistemas de educação: para o cultivo do saber; racional para a burocracia; e carismática.

Nessa linha de raciocínio, Gonzalez (2002) chega à identificação de três aspectos fundamentais da teoria weberiana para as reflexões sobre educação: a) a compreensão dos fenômenos sociais não tem como ponto de partida a economia (em discordância a Marx); b) as múltiplas ações individuais determinam os fenômenos sociais; c) as formas de dominação determinam os fenômenos sociais. Temos, então, como síntese da contribuição de Weber para a Sociologia da Educação, a tese de que a educação é um processo de socialização, ou seja, a educação prepara os indivíduos para participar da vida social por introduzi-los no amplo e complexo sistema cultural do grupo humano que a compõe. Educação para preparação dos indivíduos visa adaptá-los ao mundo cultural dominante, ou seja, à socialização dos indivíduos.

Pode-se observar que esses temas dizem respeito aos objetivos sociais dos processos educativos para os indivíduos. A ideia básica reside no conceito de que a sociedade é o conjunto dos indivíduos e que, educados com os propósitos de aquisição de hábitos e comportamentos socialmente adequados, desejados pela sociedade, teremos uma sociedade mais eficiente. Podemos identificar a influência dessas ideias naquela que temos chamado, entre as mais conhecidas propostas pedagógicas, de educação nova.

## REFERÊNCIAS .....

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Thesaurus Brasileiro da Educação. Disponível <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=34181&te2=120911&te3=38648>. Acesso em 23 de junho de 2010.



- CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos).
- CODO, W. **O que é alienação?** São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos).
- DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 10ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975.
- DURKHEIM, E. Objetividade e identidade na análise da vida social. In: FORACCHI, M. M e MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1977.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, M. F. El marxismo y la educación: um balance. In: ENGUITA, M.F. (ed.) **Sociología de la educación**. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- FERNANDES, F. A herança intelectual da Sociologia. In: FORACCHI, M. M e MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1977.
- GONZALEZ, W. A educação à luz da teoria sociológica weberiana. **25ª Reunião Anual da ANPED**. 1 CD-Room, Caxambu-MG, 2002.
- HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1987.
- KONDER, L. **Marx, Vida e Obra**. São Paulo: Cortez, 1999.
- KRUPPA, S.M.P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LERENA, C. Educación y cultura em Max Weber. In: ENGUITA, M.F. (editor) **Sociología de la educación**. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MARTINS, C.B. **O que é sociologia**. 8.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. [S.l.]: Edições 70. 1993.
- ORTEGA, F. La educación como forma de dominación: uma interpretación de la sociología de la educación durkheimiana. In: ENGUITA, M. F. (ed.) **Sociología de la educación**. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma teoria crítica da educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. B. F. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- TRATENBERG, M. Weber: vida e obra. In: **Weber**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)
- Indicação de leitura: Boaventura Sousa Santos. Socialismo do século 21. **Folha de São Paulo**, 7 jun. 2007.

\* Texto produzido especialmente para a disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia oferecido pela UNESP através da UNIVESP-TV.

# A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR\*

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis  
Professora Livre Docente do Departamento de Educação do Instituto de  
Bióciências da UNESP-Botucatu.

**Resumo:** O texto traz uma análise geral da contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar. Neste sentido, busca identificar a relação da educação, escola e sociedade para conceituar a escola como uma instituição social com origem e desenvolvimento na modernidade. A seguir, traz informações históricas sobre a escola pública no Brasil, problematizando-a, numa perspectiva sociológica, com a desigualdade social. É importante destacar aqui que o texto analisa, cuidadosamente, a função da escola, concluindo com sua finalidade social e política de contribuir para a organização da sociedade brasileira.

**Palavras chaves:** Escola, Escola Pública, Desigualdade Social.

## A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

Pensar a escola na perspectiva da Sociologia da Educação implica, em primeiro lugar, que pensemos sobre a relação entre educação, escola e sociedade. Tomemos como ponto de partida uma das mais brilhantes definições de educação que temos na literatura pedagógica brasileira, ainda que de conteúdo muito mais filosófico do que sociológico. Trata-se da definição de Saviani, na qual afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13). Temos aqui a afirmação de que o processo educativo é um processo de formação humana, isto é, um processo em que todos seres humanos - que nascem inacabados do ponto de vista de suas características humanas - são produzidos, construídos, como humanos. É um processo – histórico e social – de tornar humanos os seres humanos.

Para compreender melhor esta definição de educação como um processo histórico e social de formação humana, tomemos como referencial os escritos de Marx (1993) no mais importante de seus textos sobre a concepção de homem: os Manuscritos Econômicos e Filosóficos. Ali, este pensador desenvolveu uma concepção de homem como ser natural, universal, social e consciente. Isto é, embora ao nascer, ele conte com uma base biológica, natural, para

se objetivar como gênero humano – para *vir a ser* humano – os homens, todos os homens, necessitam de um processo de humanização, que seja direto e intencional, um processo social e consciente: “[...] a *finalidade imediata da educação* (muitas vezes não cumprida) é a de *tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade* da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (RIBEIRO, 2001).

Então, se os seres humanos, para serem humanos, necessitam de um processo de humanização, histórico e social de formação humana – de educação –, a educação tem como objetivo realizar esta tarefa. Isso implica em um processo de conscientização que significa conhecer e interpretar a realidade social e atuar sobre ela, construindo-a. Assim, o processo educativo constrói, ao mesmo tempo, o ser humano como humano e a realidade na qual ele se objetiva como tal. Constrói, também, a humanidade do ponto de vista histórico e social. Se os seres humanos não trazem ao nascer os instrumentos necessários para compreender as leis da natureza e da cultura (das sociedades), e não podem contar com a possibilidade de que isso aconteça “naturalmente”, o processo de formação do ser humano tem que ser intencionalmente dirigido, pelos próprios seres humanos que se relacionam socialmente.

Ocorre que, na história social da humanidade, diferentes e diversas instituições sociais se responsabilizaram por esse processo de formação humana, pelo processo educativo. Nas sociedades primitivas, por exemplo, vemos a importância dos ritos de iniciação realizados por diferentes coletivos no processo educativo dos sujeitos mais jovens como expressão da organização do processo de formação humana para a convivência naquelas sociedades que tinham, como tal, características próprias. Muitos estudos no campo da sociologia – e da antropologia – mostram diferentes formas sociais de apropriação dos elementos da cultura nessas sociedades primitivas. Mas, o que temos em comum nesses estudos é o fato de que, mais ou menos sistematicamente, há um processo educativo expresso na vida social dessas sociedades. Nesse sentido, também merece destaque o processo de preparação para o trabalho a que eram submetidos os jovens aprendizes de ofícios nas sociedades pré-industriais como os apresentados por Enguita (1989). Na abordagem do autor, vemos a família como principal instituição social responsável pelo processo de formação humana para convivência naquelas sociedades, em especial, como instituição responsável pela formação para o trabalho: além da família de origem, muitos jovens aprendizes eram encaminhados a outras famílias para a aprendizagem dos ofícios.

Em Enguita (1989), podemos buscar a tese de que a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma instituição social nova, moderna. E como instituição é a principal responsável pela formação dos jovens para sua integração ao mundo social adulto na modernidade. Se, em períodos históricos anteriores, a família foi a principal responsável pelo processo de formação dos sujeitos para a integração na sociedade, a modernidade – com suas profundas transformações – buscou uma nova instituição que se responsabilizasse pela formação humana para este novo modo de organização da vida social: a escola.

Lembremos que as profundas modificações nas formas de organização das sociedades, no final da Idade Média, culminaram com as revoluções do século XVIII, caracterizadas pela ascensão da classe social denominada *burguesia* e a implantação na Europa de um novo modo de produção – base da organização social – o capitalismo. Foi a partir da segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, que o capitalismo consolidou-se. Do ponto de vista econômico, tem início um processo intenso e contínuo de *exploração do trabalho* em grandes proporções, geração de lucro e acumulação de capital. Do ponto de vista político e social, a aristocracia perde o poder político para a burguesia urbano-industrial, surgindo ainda uma outra classe: os *trabalhadores* (ou operários). Isso tudo implicou em profundas modificações nas práticas sociais, em especial, no modo de produção. Então, segundo ainda a tese de Enguita (1989), foi a preparação para essas novas relações sociais que modificou também a organização do processo de formação humana, elegendo a escola como principal instituição preparatória para a vida social.

Se, desde a antiguidade, temos algumas manifestações de um processo educativo um pouco mais sistematizado, o qual nos acostumamos a chamar de escola, somente na modernidade, a escola assume o papel de uma instituição educativa significativa na sociedade para a organização do processo educativo socialmente representativo. Vejamos, como ilustração desta tese, um trecho de Áriès no conhecido *História Social da Criança e da Família*:

Nem todo mundo, porém, passava pelo colégio, nem mesmo pelas pequenas escolas. (...) Ainda no século XVII, a distribuição da escolaridade não se fazia necessariamente segundo o nascimento. Muitos jovens nobres ignoravam o colégio, evitavam a academia e se uniam sem delonga às tropas em campanha. (ARIÈS, 1981, p. 188).

Portanto, Ariès desenvolveu também a tese de que a escola é uma instituição da sociedade moderna, assim como a sua correlata: a infância, tal como a entendemos hoje. De acordo com o “sentimento da infância”, que “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (1981, p. 156). Na idade média, a infância se limitava ao período inicial da vida no qual a criança dependia do constante cuidado do adulto, mãe ou ama. A partir desse limite, ela ingressava no mundo dos adultos não se distinguindo mais destes. A dilatação do período da infância foi correlata de uma transição da escola que durou do século XV ao século XVIII. A escola foi “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separa-la da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 165).

Segundo este autor, na idade média, a escola era destinada a um pequeno número de cléricos de diferentes idades. A abertura da escola aos demais manteve a mistura de diferentes idades e a exclusão das mulheres. Mais tarde, criou-se a separação dos estudantes por classes (o que constituiu a primeira subdivisão no interior da população escolar), mas o cri-

tério para formação das classes foi o grau de capacidade, não a idade. A criação das classes por idade ocorreu somente no século XVIII:

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas e as necessidades de uma pedagogia nova adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais numerosa entre a idade e a classe (ARIÈS, 1981, p. 177).

Até o século XVIII, a distinção entre população escolarizada e não escolarizada não correspondia às condições sociais, embora o núcleo principal da escola fosse constituído de indivíduos oriundos das famílias burguesas de juristas e ligados ao clero. No século XIX, a “escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o Liceu e o Colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)” (ÁRIES, 1981, p. 192).

Existe, portanto, um notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia (ÁRIES, 1981, p. 194).

Se do ponto de vista sócio-histórico a escola é uma instituição moderna, então, qual a função da escola no processo de formação humana nas sociedades atuais? Se a educação é uma exigência humana – individual e coletiva – e a escola foi, historicamente, a instituição social “escolhida” pela humanidade para cumprir esta tarefa, como podemos considerar a função específica da escola atualmente?

Lembremos que os estudos sobre o papel da escola, na sociedade moderna, apontam para o fato de que não existe uma função única, consensual, universal da escola. Se vivemos, na modernidade, em uma sociedade contraditória – uma sociedade de classes com interesses antagônicos e contraditórios – cada grupo social compreende este papel segundo seu próprio conjunto de valores e interesses sociais, culturais e políticos. Isso significa dizer que a escola não é uma instituição social neutra, uma instituição educativa a serviço de todos, igualmente. A forma como se realiza o processo de formação humana na sociedade moderna, portanto, a educação no interior da instituição social chamada escola, diz respeito aos valores, ideologias e intenções dos diferentes grupos sociais que disputam seu lugar na hierarquia social. Assim, os estudos da sociologia da educação apontam para a ideia de que a educação escolarizada nestas sociedades tem, em geral, algumas funções. Pode ter o objetivo “redentor” de salvar a sociedade da situação em que se encontra, como pode ter como objetivo “reproduzir” a sociedade na sua forma de organização, ou ainda, mediar a busca de entendimento da vida e da sociedade, contribuindo assim para “transformá-la” (LUCKESI, 1990). Muitos estudos sobre a função da escola têm refletido sobre o antagonismo destas três funções: redentora, reprodutora e transformadora.

O estudo empreendido por Saviani (2008) sobre as bases teóricas da educação, apresentado no conhecido *Escola e Democracia* – com todas as polêmicas que ainda gera –, analisa a impossibilidade teórica e prática das propostas educativas denominadas por ele como “teorias não-críticas da educação”. Essas teorias, conforme o autor, não enfrentam – no sentido de sua superação – o problema da marginalidade (o problema em estudo). Lembremos que uma das mais importantes categorias de análise, eleita por nós, para a compreensão das relações entre a educação e a sociedade nestes estudos é a desigualdade social. Diante desta característica definidora da sociedade capitalista moderna, como sustentar a tese das teorias não críticas de que a educação escolarizada é um instrumento de equalização social? Neste sentido, “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo a integração de seus membros” (SAVIANI, 2008, p. 4). Assim, de característica definidora da sociedade capitalista moderna, a desigualdade social – e, conseqüentemente, a marginalidade – é concebida como uma distorção que, pela educação, pode ser superada. Esse é o caráter “redentor” desta forma de pensar e agir, social e politicamente, nas relações entre a educação e a sociedade:

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções (SAVIANI, 2008, p. 4).

Analisemos, pois, que esse papel de “redentora” da sociedade, de instrumento de equalização, de correção das distorções que, *eventualmente*, encontramos na sociedade moderna. Nesse sentido, a educação escolarizada tem o papel social de garantir a construção de sociedades igualitárias, de corrigir essas distorções *eventuais*. As perguntas aqui são: 1. A educação e, particularmente, a escola, como instituição social, define, por si, a superação da desigualdade social? 2. A desigualdade social não é uma das mais importantes características – definidora, fundante – da sociedade capitalista moderna? Não se trata aqui de concluir que essa tarefa – de superação das desigualdades – é impossível para a escola pela sua magnitude, mas de compreender que a instituição escolar é uma instituição que emerge desta sociedade, que está a serviço dos interesses contraditórios que definem a constituição da sociedade capitalista moderna como sociedade desigual.

Por outro lado, a educação, em particular a escolarizada, como instituição social principal responsável pela formação dos sujeitos sociais na modernidade tem assumido, segundo as análises sociológicas dedicadas ao seu estudo, a função de reproduzir a desigualdade social que caracteriza esta sociedade. Isso significa dizer que a educação, como instituição social organicamente ligada a esta sociedade, contribui, no que diz respeito à formação dos sujeitos sociais, para reproduzir a contradição de classes inerente à sociedade capitalista moderna. Esse tema foi particularmente estudado pela sociologia de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron (França), Louis Althusser (França), Samuel Bowles, Herbert Gintis (USA), Christian Baudelot, Roger Establet (França).

A maior contribuição destes sociólogos da educação foi denunciar o papel legitimador da desigualdade social que assume a escola em nossa sociedade. Ou seja, é necessário compreender que a escola não tem apenas o papel de formação dos sujeitos sociais, uma formação descomprometida com as formas organizativas da sociedade, mas um papel comprometido com a dinâmica social dominante. Dessa forma, a escola, em sua tarefa de formar os sujeitos sociais, não é neutra, mas exerce um papel político nesta formação, no sentido de seu comprometimento – do ponto de vista da reprodução ideológica – na formação dos sujeitos. Bourdieu é, ainda, a principal referência nestes estudos:

Contrariando a ideia da escola enquanto espaço social democrático e emancipador, a Sociologia *bourdieusiana* buscava mostrar que essa instituição legitimava as práticas sociais das classes dominantes. Longe de equiparar os escolares, fornecendo instrumentos que de forma marcante e de acordo com a necessidade, pudessem garantir o sucesso escolar, e assim, uma mudança em sua situação social, a escola reforçaria a desigualdade, uma vez que não dava possibilidades reais para que o aluno transpusesse os diversos obstáculos de ordem social e cultural (BRANDÃO, 2009, p. 101).

Essa análise sobre a escola, baseada em volumosas e importantes pesquisas com levantamento de dados empíricos sobre a realidade escolar, criou novos referenciais teóricos para a compreensão da educação escolar na sociedade capitalista dos anos sessenta do século XX. Até hoje, ela se constitui como um dos principais paradigmas para os estudos sociológicos da educação:

A grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.15-35).

Se essa Sociologia denunciou o papel de legitimador das desigualdades sociais, trazemos também para análise a proposta transformadora da escola. Mais do que uma realidade existente – como a analisada e denunciada pela sociologia reprodutivista – a educação transformadora consiste em uma proposta que parte do desafio de construir uma escola que esteja, não a serviço dos grupos dominantes da sociedade no que diz respeito à preservação dos privilégios, mas comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O ponto de partida da educação transformadora, que tem caráter fortemente crítico, é a constatação de que a escola não transforma diretamente a sociedade, mas instrumentaliza os sujeitos que, na prática social, realizam o movimento de transformação. Isto é, a escola tem a especificidade de, do ponto de vista da formação humana, garantir a apropriação de elementos da cultura que se transformem, na prática social, em instrumentos de luta no enfrentamento da desigualdade social.

Em uma perspectiva crítica, que concebe a educação como um processo de instrumentalização dos sujeitos para a prática social transformadora, Saviani define a função da escola como sendo a de “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005). Isso significa afirmar que a educação escolar tem como principal função promover a consciência dos educandos para a compreensão e transformação da realidade. Então, o que é próprio da escola é a garantia da transmissão – não mecânica, mas ativa, compreendida como apropriação – do saber elaborado pela cultura.

Neste sentido, essa proposta difere frontalmente daquelas que consideram conjunto de conhecimentos – clássicos e científicos – como desnecessários (porque comprometidos com os grupos dominantes) para a formação de sujeitos. Essa proposta pressupõe que a escola, para exercer sua função transformadora no sentido de contribuir para a democratização da sociedade, não pode abrir mão de sua responsabilidade específica que é a de garantir que os sujeitos sociais se apropriem – de forma crítica e reflexiva – do saber elaborado pela cultura a qual pertencem. Nesse sentido, é importante que o educador compreenda a complexidade da realidade social na qual ele atua. Não basta para isso conhecer a realidade, é preciso pensar sobre ela, tendo as diferentes teorias educacionais como referência.

## ESCOLA PÚBLICA E DESIGUALDADE SOCIAL

A escola pública é a maior expressão da escola com instituição social, aquela que tem sua origem na modernidade, exigência do modo de produção capitalista moderno industrial. No Brasil, podemos considerar como marco histórico do surgimento da escola pública o Manifesto dos Pioneiros Pela Educação Nova por seu conteúdo escolanovista. Esse Manifesto foi mais um documento de política educacional do que um documento didático-metodológico, como encontramos muitas vezes na literatura pedagógica. Sua proposta estava plenamente integrada ao contexto social, político e econômico da consolidação do capitalismo industrial no Brasil, cujo papel da escola estava voltado para a formação dos sujeitos sociais para esse desenvolvimento. Isso explica porque o Manifesto trouxe a público da forma mais veemente na história da educação brasileira a defesa da escola para todos, um dos mais importantes princípios da educação burguesa.

A escola para todos - pública - defendida no Manifesto em contraponto à escola da Reforma Francisco Campos, era a escola única (significando igualdade de oportunidades), laica (livre de doutrinas), gratuita (sob a total responsabilidade do Estado), obrigatória (até 18 anos) e para ambos os sexos. Para os Pioneiros, a função social da escola (campo específico da educação) explicitava-se pela sua organização como instituição social limitada na sua ação educativa pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, considerando que, entre todos os deveres do Estado, a educação é o maior.

Saviani (2007) faz uma cuidadosa análise do Manifesto considerando-o heterogêneo e contraditório, pois expressa princípios elitistas e, ao mesmo tempo, princípios igualitaristas. Como documento doutrinário da Escola Nova, o Manifesto traz uma proposta de política educacional em defesa da escola pública e de um sistema nacional de educação pública. No

entanto, podemos encontrar nele a marca da dualidade: a escola teria função homogeneizadora dos indivíduos nos níveis primários e secundários de ensino e função diferenciadora no nível superior (universitário).

Todos estes embates ocorreram no início dos anos trinta do século XX, e durante o Estado Novo (de 1937 a 1945) acirraram-se ainda mais, pois a Reforma Capanema regulamentou um sistema de ensino centralista, burocratizado, dualista (diferenciando fortemente o ensino secundário do profissional) e corporativista (criando no ensino profissional o ensino industrial, agrícola e comercial, além do curso normal para formação de professores). O pacto com a Igreja, que a Reforma Capanema manteve, tinha uma abordagem de “renovação conservadora”, isto é, nos aspectos pedagógicos defendia novos métodos – inspirados na Escola Nova –, mas nos sociopolíticos era extremamente conservador. Com o fim do Estado Novo em 1945, as discussões em torno da Constituição de 1946 trouxeram de volta os Pioneiros e, com eles, as forças hegemônicas na comissão para elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

O principal conflito vivido entre Pioneiros e Católicos no processo de elaboração da LDBEN foi entre a escola pública e a escola privada. Centrada na figura de Anísio Teixeira, a defesa da escola pública, universal e gratuita foi fortemente atacada pelos católicos que, identificando-a com a proposta comunista de organização da educação, contrapunham a hierarquia da Família, Igreja e Estado na responsabilidade educacional. Em defesa da escola pública estavam três principais correntes do pensamento pedagógico brasileiro segundo Saviani (2007): liberal-idealista, liberal-pragmatista e socialista. Por outro lado, esse conflito não ficou restrito aos educadores empolgando a opinião pública: a imprensa católica e a imprensa leiga fomentaram as discussões para o conjunto da população.

A Lei nº 4024/61 – LDBEN – definiu a construção do Plano Nacional de educação em 1962. O investimento financeiro na educação subiu para 12% dos recursos da União, a política educacional a esse investimento articulada pretendeu enfrentar o grave problema do analfabetismo, da evasão escolar e do afunilamento do sistema de ensino. A estrutura criada foi a do ensino primário, ensino médio (ginasial e colegial) e ensino superior. Propunha também a valorização da formação de professores, a implantação do tempo integral nas 5ª e 6ª séries (artes industriais). Essas medidas legais, que consolidaram o ensino público, tomaram ainda mais importância no início dos anos sessenta, desde 1945, vinha vivendo um período de redemocratização, acompanhado pelo crescimento econômico do capitalismo industrial.

Os movimentos sociais populares do início dos anos sessenta trouxeram importantes discussões acerca da organização do ensino e dos processos educativos. As defesas da cultura popular e a da educação popular foram compreendidas como formas de garantir o processo de conscientização necessário para a organização igualitária da sociedade brasileira. Nesse momento, as discussões sobre a escola pública deram lugar a propostas de educação popular vinculadas aos grupos sociais populares. Esses movimentos tiveram também a participação de um novo setor da Igreja Católica, articulado em torno da Teologia da Libertação. Um dos mais importantes representantes desse movimento de educação popular no início dos anos sessenta é Paulo Freire com a pedagogia libertadora. Tendo como referência a escola nova e a

teologia da libertação, principalmente no que diz respeito à ênfase da atividade sobre os conteúdos – na Pedagogia do Oprimido vemos a valorização da atividade para a conscientização política transformadora –, esses movimentos tiveram fim no golpe militar de 1964.

Marcado pela contradição entre ideologia e economia, o período anterior ao golpe militar organizava-se sob a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista e desnacionalização da economia. Essa contradição no conturbado governo Jango foi “resolvida” pelo governo militar que marcou uma ruptura política com continuidade socioeconômica, fundamentando-se na doutrina da interdependência. O reflexo direto disso, na educação, se expressa pelas reformas implantadas, em busca da “educação que nos convém”: a aprovação da Lei 5540-69 da Reforma Universitária e da Lei 5692-71 que organizou o ensino básico em 1º e 2º graus. O pano de fundo das reformas foi a teoria do capital humano com seus princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, isto é, o máximo de resultados com o mínimo de esforços na formação humana (investimento) que interessava ao regime político e ao modelo econômico. Essas reformas, portanto, inspiraram-se na pedagogia tecnicista, articulando a organização racional (taylorista) do sistema de ensino brasileiro com o controle de comportamento nos processos de aprendizagem (behaviorismo).

No entanto, durante a Ditadura Militar, a escola pública expandiu-se. Essa aparente contradição, por um lado, refere-se ao modelo econômico em desenvolvimento que exigia escolarização da população, e por outro, exigia o controle da escolarização, em especial no que diz respeito ao ingresso ao ensino superior, maior foco de resistência ao regime no interior da sociedade brasileira. O governo autoritário, então, equacionou essa aparente contradição pela expansão controlada, isto é, expandiu a rede pública de ensino, criando um mecanismo interno de controle. Segundo Romanelli (2009), esse controle recaiu sobre a progressão no sistema e a qualidade da educação. A dualidade, então, cujos reflexos vivemos ainda hoje, expressou-se pela oposição quantidade-qualidade, ou seja, enquanto se expandia o atendimento à educação escolarizada pública pelo estado autoritário (quantidade), privatizava-se, gradualmente, a qualidade.

A década de oitenta, com o fim da Ditadura Militar, foi um período muito fecundo nas discussões sobre a educação e a organização do ensino, em especial, sobre a escola pública na perspectiva crítica e transformadora. No entanto, essas posições críticas representavam um setor que, embora tivesse muita penetração entre os educadores, não se consolidou como hegemônico, conferindo uma linha político-pedagógica crítica e transformadora na organização do sistema de ensino. Podemos afirmar que a política oficial centrava-se na expansão do ensino e as forças contra-hegemônicas apontavam duas correntes distintas: a renovação dos processos de ensino propostos pela educação libertadora, principalmente no que diz respeito ao processo de conscientização dos sujeitos educandos e, de outro lado, a valorização da educação escolar das tendências marxistas em defesa da escola pública. No entanto, as forças hegemônicas neoliberais avançavam no campo das políticas públicas da educação.

Essa situação se expressa de forma muito clara no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que, iniciado em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, consolidou-se na promulgação da Lei nº 9394-96. A Constituição Federal, elaborada por um Congresso Constituinte apoiado pela população entusiasmada com o fim da Ditadura e o início da redemocratização da sociedade, organizou o sistema de ensino no Capítulo da Educação, expressando algumas vitórias e muitas derrotas nas teses defendidas pela mobilização em defesa da escola pública. O Fórum em Defesa da Escola Pública na Constituinte atuou vigorosamente na elaboração deste capítulo da educação e seguiu mobilizado na difícil elaboração da LDB. O clima de entusiasmo pela redemocratização arrefeceu frente ao avanço da reforma do Estado inspirado na doutrina neoliberal.

A nova LDB, instrumento político da organização da educação no Brasil, traz a marca do neoprodutivismo (SAVIANI, 2007), ou seja, a renovação neoliberal da teoria do capital humano. Essa abordagem fez com que a LDB aprovada (cuja organização popular sofreu um grande golpe no final de sua elaboração) se tornasse um instrumento para a política educacional marcada pela inclusão-excludente. Os avanços quantitativos necessários na inclusão da população em idade escolar na escola pública, não foram equivalentes à qualidade necessária. Temos que, pelo aprofundamento da crise de qualidade na escola pública, uma enorme parte da população é excluída do processo de apropriação da cultura como instrumento transformador na prática social.

A educação escolarizada – a educação na escola –, tanto conceitualmente quanto na prática social, reflete o caráter contraditório que encontramos na sociedade capitalista moderna. Se por um lado, implica na preparação dos sujeitos sociais para esse modo de produção que tem dimensão social, política, econômica e cultural, caracterizando o que a Sociologia identificou como um papel reprodutor das desigualdades sociais, por outro, a educação escolar pode ser considerada como um processo que oferece aos sujeitos em formação um dos mais fundamentais instrumentos para o enfrentamento dessas desigualdades. Esse enfrentamento ocorre quando a escola se organiza de modo a sistematizar a transmissão crítica e reflexiva do saber elaborado historicamente pela humanidade. Isso significa dizer que a escola, como instituição social, tem o papel de garantir aos sujeitos com oportunidades contraditoriamente desiguais a apropriação de conhecimentos, a formação de valores sociais e culturais, a preparação para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento da prática social. Esse é o sentido público da escola pública: servir aos interesses públicos, aos interesses da maioria da população, embora essa seja uma tarefa contraditória.

Superando o senso comum em relação à escola pública e ao poder estatal, consideremos o importante papel que o Estado tem na formulação e realização da escola pública. Esse papel se refere ao de assegurar escolas que facultem o acesso a todas as crianças, jovens e adultos, bem como sua permanência em igualdade de circunstâncias, independentemente das suas condições históricas, econômicas, políticas e sociais.

Embora seja fundamental reconhecer a importância política e social do avanço quantitativo do ensino público – alguns dados indicam que, de 98% das crianças brasileiras em idade própria para o ensino fundamental, mais de 90% delas estão nas escolas públicas –, as escolhas neoliberais que no Brasil definem as políticas públicas de saúde, educação, moradia e transporte – além de outros “bens comuns” –, desde a última década do século XX, têm definido uma escola pública menos pública. Isso significa uma escola menos democrática, menos inclusiva, pois voltada principalmente para a certificação e o registro estatístico do sucesso quantitativo, em detrimento da socialização do saber sistematizado. Nesse sentido, a escola pública no Brasil, orientada pelas políticas neoliberais, está voltada mais para responder aos interesses dos grandes grupos políticos e economicamente hegemônicos do que aos interesses de formação plena do conjunto da população. É visível o progressivo “desinvestimento” na Educação, nem tanto diretamente pela aplicação de percentuais orçamentários obrigatórios, mas por uma série de outros mecanismos que Romanelli (2009) chamou de “mecanismos internos de controle”. O processo de privatização do ensino, que afirma sua dualidade, é tão sutil quanto eficiente e se expressa pelos mais diferentes indicadores: baixa qualidade; baixa valorização social da escola; baixos salários dos professores; políticas ineficientes de formação inicial e permanente dos professores; burocratização do processo de planejamento pedagógico com tendências a transformar os professores em meros reprodutores de conteúdos estabelecidos pelos técnicos burocratas do ensino etc.

Os indicadores referentes à consolidação do ingresso da população na escola, encobrem os índices de abandono e fracasso. Embora estes índices, nas últimas décadas, tenham baixado significativamente, sendo dignos de comemoração pelo conjunto da sociedade, eles têm sido manipulados politicamente pelos Governos. Essa manipulação advém do objetivo de realizar uma avaliação essencialmente estatística. Com essa avaliação, posterga-se a urgente necessidade de alcançar níveis de aprendizagem e formação mais consistentes que garantam aos estudantes os instrumentos indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa. Dessa forma, o investimento de recursos públicos na educação, cujos “gestores” insistem em se desobrigar do cuidado com a qualidade ao assumir como política pública o ingresso e a permanência das crianças na escola de ensino fundamental (na medida em que o ensino médio no Brasil ainda é quantitativamente insuficiente para atender os jovens e adultos), significa, na prática, uma perda irreparável de dinheiro e uma oportunidade social mal aproveitada no sentido da formação dos sujeitos.

Ao burocratizar o exercício da profissão docente, a formação e ação educativa dos professores pouco têm a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público. Essa burocratização provém do investimento em processos de formação e ação educativa com tendências a transformar os professores e educadores em profissionais acríticos e simples executores de tarefas pré-estabelecidas. Esses profissionais perdem sua capacidade crítica e criativa ao trabalharem em condições de crescente precariedade, desapropriados de direitos trabalhistas conquistados no difícil processo de democratização da sociedade brasileira.

De impacto muito negativo para a qualidade da escola pública é, também, o ataque neoliberal em curso contra os profissionais da Educação, docentes e não docentes, com a supressão de aspectos fundamentais das suas carreiras. Esse ataque consolida a instabilidade profissional, articulada a uma campanha pública de desvalorização social da sua imagem (para isso colaboram, por exemplo, as campanhas de substituição – direta e indireta – da ação docente na escola). Essa situação colabora também para o aumento da indisciplina e da violência nas escolas.

Então, se a escola pública no Brasil tem uma trajetória histórica marcada pela tardia implantação de um sistema nacional de ensino caracterizado, nos diferentes momentos históricos, como excludente e dual, que “lições” essa história nos traz? Lembremos que Lombardi, Saviani e Nascimento (2005) identificou na trajetória histórica da consolidação da escola pública no Brasil três projetos de desenvolvimento da sociedade brasileira em disputa nos dias atuais: o projeto liberal (ou neoliberal), o projeto do “desenvolvimentismo conservador”, e o projeto do “desenvolvimento econômico nacional e popular”. O projeto liberal – em sua versão mais contemporânea, o neoliberalismo – atravessou praticamente todo o século XX como hegemônico, com poucos períodos de interrupção, derrubando e assimilando teses do projeto mais conservador. O projeto do desenvolvimento popular cresceu no final da ditadura e consolidou-se no início dos anos 1980.

A alternativa ao projeto neoliberal – o projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular –, ao chegar ao poder pela expressiva votação do atual Presidente Lula, agiu de forma radicalmente diferente daquilo que vinha buscando. Isso significa que aprofundou ainda mais o ajuste neoliberal da economia globalizada, consolidando uma perspectiva flexibilizadora da responsabilidade do Estado em relação às políticas públicas, mesmo se considerarmos as contradições – cada vez menores – que existem nos espaços de gestão das políticas públicas deste governo.

As políticas públicas da educação, no modelo de modelo de desenvolvimento econômico e social que o Governo Lula deu continuidade, têm sido, portanto, marcadas pela flexibilização dos direitos e da responsabilidade do poder público com sua garantia, sofrendo uma tendência privatizante. Flexibilização significa, neste texto, uma tendência a minimizar direitos e responsabilidades. Se no início da organização do sistema nacional de ensino no Brasil, o grande embate era entre a escola pública e a privada no que diz respeito à responsabilidade da Igreja e do Estado, a análise do funcionamento do sistema nacional de ensino, hoje, está centrada na qualidade da escola pública e da privada, e na responsabilidade da sociedade em sua garantia.

Do lado da elaboração oficial das políticas públicas para a educação, a desregulamentação dos direitos sociais, no que diz respeito à responsabilidade do Estado em garanti-los, atinge diretamente a escola pública. Se a exclusão e a dualidade, históricas na organização do ensino, tiveram na discussão entre a escola pública e a privada sua expressão em alguns momentos da trajetória histórica da educação brasileira, hoje, temos a exclusão e a dualidade expressas ainda pela oposição escola pública e privada, mas na forma da qualidade do ensino.

De direito social de todos, a educação é compreendida pela ideologia dominante – impregnada pela doutrina econômica neoliberal e construída pela lógica do neoprodutivismo na educação – como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2005; SAVIANI, 2007). Vejamos algumas das consequências disso para a educação básica.

Para uma pequena, mas poderosa do ponto de vista econômico e político, parcela da população há uma escola privada de melhor qualidade e, para a grande maioria, uma escola pública de menor qualidade. Lembremos que, segundo os dados do Censo Escolar de 2008, publicados em janeiro de 2009, a rede privada de ensino no Brasil é responsável por 13,3% das matrículas da educação básica, enquanto a rede pública recebe 86,7% dessas matrículas. Então, pensar em políticas públicas de educação escolarizada no nível básico no Brasil significa refletir sobre a estrutura e o funcionamento da escola pública como instituição social responsável pela formação humana que interessa ao projeto de sociedade que queremos – ou não queremos – construir. Essa situação é enfrentada pela sociedade em geral e pelo poder público em particular de forma a consolidar a dualidade histórica da organização da educação brasileira.

Compreendida a educação básica – e o ensino – não como direito social, mas como “mercadoria” a ser “adquirida” no mercado, a qualidade de ensino é um “valor agregado” à escola privada, tornando-a mais atrativa para aqueles que podem comprar seu produto. Isso não significa que, na escola privada, haja garantia de qualidade na educação como formação humana que pretendemos, antes a qualidade que lhe conferem está diretamente relacionada aos interesses imediatos, aos valores éticos e políticos das elites dirigentes: individualismo, competição, consumismo etc.

No que diz respeito à escola pública, vejamos como os professores, de mediadores no processo de apropriação de conhecimentos sistematizados da cultura elaborada, assumem, na lógica hegemônica da organização da sociedade, o papel de prestadores de serviço. Nesse sentido, sua formação plena para dirigir sofisticados processos de ensino e aprendizagem que garantam a apropriação crítica e reflexiva da cultura elaborada na perspectiva de formação para práticas sociais mais conscientes e consequentes, transforma-se em uma formação ligeira e superficial.

Chauí (2004) faz importante análise do sentido neoliberal e neoprodutivista da proclamada educação continuada desses professores. A política de contratação de professores substitutos, a existência ainda significativa de professores leigos – inclusive em sua mais nova versão, os professores eventuais – e a valorização dos programas com educadores voluntários na escola são reflexos dessas referências na organização da escola pública. Essa pseudoparticipação dos grupos sociais privilegiados na forma do voluntariado em busca de qualidade na escola pública pode ser compreendida, por exemplo, quando buscamos identificar os protagonistas dos tão conhecidos programas como “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinho da escola” etc. Identificados os protagonistas, reconhecemos sua inserção de classes e os interesses econômicos, políticos e sociais que os move.

Outra dimensão importante da flexibilização da educação como direito de todos, identificada por Lombardi, Saviani e Nascimento (2005), diz respeito à “privatização do pensamento pedagógico”. Saviani (2007) analisou essa privatização do pensamento pedagógico, identificando quatro categorias (provisórias). O neoprodutivismo, fundamentado na teoria do capital humano, busca organizar o ensino a partir da necessidade de formação humana para as novas formas de produção, também flexibilizadas. Isso significa que a formação escolar pretendida refere-se às capacidades e competências presentes e expressas nos documentos que traçam parâmetros e diretrizes curriculares para a educação básica.

Assim, os princípios da Escola Nova, também ressignificados, constituem-se no que ele definiu como neoescolanovismo, isto é, o “aprender a aprender” que, agora também, é “formação permanente” dos sujeitos educandos. Como terceira categoria, encontramos o neoconstrutivismo, expresso particularmente pela teoria do professor reflexivo: os saberes docentes centrados na experiência cotidiana. A reflexão aqui, cujos fundamentos estão na pedagogia das competências, nos comportamentos flexíveis e na responsabilidade individual, diz respeito à compreensão pragmática da experiência docente. Nesse sentido, ressignifica-se também o tecnicismo. Se na década de setenta, seus princípios eram de racionalidade, eficiência e produtividade sob o controle direto do Estado, agora, ele aparece sob o controle do mercado, da responsabilidade da iniciativa privada e das organizações não-governamentais, reduzindo os investimentos públicos pelas parceiras público-privadas. Como fica, então, o papel da escola e do profissional da educação diante deste quadro e das exigências do mundo atual?

A escola pública é uma conquista que tem suas origens na Revolução Francesa, isto é, na democratização da sociedade aristocrática e na origem da modernização das sociedades como capitalistas e industriais. Esse é um fato histórico de enorme importância, pois confere à escola pública o caráter democratizante e democratizador. No entanto, sua origem histórica não a exime de problemas também historicamente incorporados, problemas a serem resolvidos e questões teóricas e práticas a serem exploradas. Uma das críticas que esta escola enfrenta, concerne à atualidade de seus conteúdos. Se por um lado, o avanço neoliberal – e seu componente mais estritamente econômico, a globalização da economia – trouxe novas exigências, a escola inserida neste mundo tem o papel de preparar o aluno para conhecê-lo e nele atuar de forma adaptadora. Isto é, a escola prepara os sujeitos para atuar de forma a se adaptar às exigências desta doutrina de organização da sociedade e contribuir para seu aprimoramento, permitindo, principalmente, que o aluno tenha competência em diversas tecnologias. As críticas a essa forma de organização das relações sociais veem na escola, em especial na escola pública, o papel de problematizar esse mesmo mundo atual, seus conteúdos e valores constituintes, visando questioná-lo e transformá-lo de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais igualitária.

Aqui também cabe o raciocínio de que a escola pública precisa evoluir enquanto instituição social. Para isso, não significa uma formação instrumental, “interessada” na manutenção de um modo de produção capitalista moderno que, por definição material e histórica, é injusto e desigual. Faz-se necessário que a escola pública contribua na formação plena – crítica – dos sujeitos sociais. Para tanto, sua “tarefa” filosófico-política é a de assegurar

a cultura clássica, em cujo bojo se encontra o que há de mais universal e permanente das produções humanas e que, considerada as condições de desigualdade de nossas sociedades modernas, somente essa escola é capaz de garantir para o conjunto da população. Em síntese, a escola, articulando o novo com a tradição, será efetivamente pública se for capaz de trazer para seu interior a responsabilidade de formação plena dos sujeitos, o que significa garantir a apropriação crítica do conjunto da produção humana, ou seja:

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2005, p. 12).

Portanto, trata-se da necessidade da escola pública de assumir sua tarefa, histórica e política, de equalização da sociedade, de superação da desigualdade social, de realização de seu caráter público no sentido amplo e complexo de instituição pública de educação.

## REFERÊNCIAS



- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. [S.l.]: Edições 70, 1993.
- MEDEIROS, C. C. C.; MARCHI-JR, W. Para uma sociologia da educação: considerações a partir da obra de Pierre Bourdieu. In: BRANDÃO, C.F. **Intelectuais do século XX e a educação no século XXI: o que podemos aprender com eles?** Marília-SP: Poiesis Editora, 2009, p. 99-119.
- NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis. Vozes. 2009.
- SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Indicação de leitura: SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 2-4.

\* Texto produzido especialmente para a disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia oferecido pela UNESP através da UNIVESP-TV.

## AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

30/09/2010 a 02/10/2010



agenda

Iniciamos, hoje, a disciplina Sociologia da Educação. Esta disciplina que tem por objetivos apresentar as ideias básicas do que é a Sociologia enquanto ciência e quais são seus principais pensadores, além de destacar sua contribuição para a compreensão do fenômeno educativo escolar.

O eixo temático da disciplina neste curso é a desigualdade social. A partir desta característica da organização da vida social no Brasil, buscamos compreender o fenômeno educativo em particular aquele que acontece no âmbito escolar.

Os conteúdos elencados serão distribuídos ao longo dos encontros presenciais e períodos virtuais, programados para esta disciplina, que se inicia hoje, dia 30 de setembro de 2010, e termina no dia 23 de outubro de 2010. Então, confirmam a programação nas agendas semanais!

As atividades desenvolvidas, **durante esta primeira semana**, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até sábado, dia **02 de setembro de 2010**, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 20 de outubro de 2010**, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Aconselhamos, portanto, que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Os quadros abaixo mostram como ficou o esquema das aulas.



### 1ª Aula Presencial - 30/09/2010

**Atividade 01** - Ativar o conhecimento prévio sobre a Sociologia.

**Atividade 02** - Assistir ao Vídeo 1 - Os caminhos do capitalismo no Brasil 1.

**Atividade 03** - Discussão geral sobre as atividades 01 e 02.



### 1º Período Virtual - 01 e 02/10/2010

**Atividade 04** - Leitura do texto "O capitalismo no Brasil".

● **Atividade 05** - Estudo dirigido 1 sobre o texto "O capitalismo no Brasil".

● **Atividade 06** - Pesquisa na Web sobre a desigualdade social no Brasil.

Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do *DVD-ROM*.

Atividades Avaliativas



## ATIVIDADES DA PRIMEIRA SEMANA

### 1ª Aula Presencial – 30/09/2010



**Atividade 01** - Ativar o conhecimento prévio sobre a Sociologia.

Prezados alunos.

Nesta primeira atividade, solicitamos que vocês respondam, com poucas palavras (de uma a quatro, não necessariamente com uma frase articulada), à questão:

**O que é Sociologia?**

Escrevam em uma tarjeta de papel, de preferência com o pincel atômico que seu Orientador levou, e a entreguem com o manuscrito para os Orientadores de Disciplina.

Seus orientadores montarão um quadro com essas tarjetas e farão uma “leitura” rápida sobre o trabalho desenvolvido. **Atenção aos prazos de entrega das atividades!**

As atividades propostas para as três primeiras semanas da disciplina de Sociologia da Educação poderão ser entregues, sem desconto na nota, até os sábados subsequentes à disponibilização de cada agenda, excetuadas aquelas para as quais forem estabelecidos prazos diferentes. As atividades que forem entregues fora do prazo estabelecido serão consideradas no período de recuperação de prazos, que se encerra no dia 20 de outubro de 2010 e, neste caso, as notas terão descontos. Por essa razão, não deixem para postar suas atividades na última hora. As atividades entregues, após o dia 20 de outubro de 2010, não serão avaliadas.

**Início da entrega:** 30 de setembro de 2010.

**Término da entrega:** 02 de outubro de 2010 (23h55).

**Período de recuperação de prazos:** até dia 20 de outubro de 2010 (23h55).

#### Atividade 02 - Assistir ao Vídeo 1 - Os caminhos do capitalismo no Brasil 1.

Agora que já fizeram sua primeira reflexão sobre o campo de estudo da Sociologia, vamos assistir ao primeiro vídeo veiculado pela TV Digital – UNIVESP TV, intitulado Os caminhos do capitalismo no Brasil 1.

Para acessá-lo pelo computador, vocês já sabem: basta clicar na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 2 - Vídeo 1 - Os caminhos do capitalismo no Brasil 1. Pelo **Portal Acadêmico**, cliquem no *link* Vídeos.

#### Atividade 03 - Discussão geral sobre as Atividades 01 e 02.

Nesta atividade, os Orientadores de Disciplina serão os mediadores da discussão com a classe. O material para a discussão será composto pelas anotações feitas por vocês a partir da Atividade 1 e do vídeo da Atividade 2. Procurem socializar suas experiências com os seus colegas e expressem as suas indagações.

1º Período Virtual – 01 e 02/10/2010



#### Atividade 04 - Leitura do texto “O capitalismo no Brasil”.

Hoje, iniciaremos nossos estudos sobre o tema desigualdade social no Brasil com a leitura do texto “O capitalismo no Brasil”.

Para acessá-lo, basta entrar na Ferramenta Leituras e clicar no *link* correspondente: Atividade 04 - Leitura do texto “O capitalismo no Brasil”.

Façam a leitura e depois acessem a Atividade 05.

#### Atividade 05 – Estudo dirigido 1 sobre o texto “O capitalismo no Brasil”.

Vamos, agora, refletir e fixar alguns conceitos. As questões apresentadas no “Estudo dirigido 1” têm como objetivos orientá-los na leitura e fornecer-lhes condição de ensino que facilite a compreensão do texto.

Cumpram com a proposta deste estudo dirigido, acessando-o por meio da Ferramenta Material de Apoio - PASTA ESTUDOS DIRIGIDOS - Atividade 05 e, em seguida, anexem o arquivo com suas respostas em seus respectivos Portfólios Individuais, com o título D09\_atividade 05. Esta é uma atividade avaliativa, então, não deixem de associá-la à avaliação, nem de compartilhar com formadores.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Analisar o texto “O Capitalismo no Brasil”.

**Critérios:**

- Entrega dentro do prazo estabelecido;
- Cumprimento da proposta sugerida.

### Atividade 06 – Pesquisa na Web sobre a desigualdade social no Brasil.

Agora, vocês deverão fazer uma pesquisa, em *sites* da internet, sobre a desigualdade social no Brasil.

Coletem dados variados sobre o tema como, por exemplo: IDH (Índice de Desenvolvimento Humano); índices de alfabetização; níveis de renda familiar; níveis de escolaridade e etc. Aproveitem as dimensões geográficas de nosso território e suas profundas diferenças para incrementar seus resultados. Sistematizem os dados em tabelas, gráficos ou quadros para facilitar sua visualização e postem seus arquivos em seus Portfólios Individuais, com o título D09\_ atividade 06.

Entretanto, para que esses dados sejam confiáveis, é imprescindível que os sites pesquisados sejam da melhor qualidade. Assim, oferecemos algumas dicas importantes:

Prefiram sites de instituições renomadas (MEC, Universidades Estaduais e Federais, revistas acadêmicas, Instituições Governamentais, Institutos de Pesquisa – públicos e privados, Jornais de grande circulação etc.).

Evitem *sites* que podem ter seus dados alterados pelos usuários.

Evitem *sites* que tragam informações simplificadas sobre todos os assuntos. Cuidado com os *blogs*: antes de selecioná-los, faça uma pesquisa *online* para obter mais informações sobre o “autor” do *blog*: verifique se ele é um especialista no assunto, se está vinculado ao mundo acadêmico, pois essa é nossa principal referência para a formação de professores.

Não se esqueçam de indicar os *sites* visitados nas referências de seu trabalho.

Esta é uma atividade avaliativa, então, não se esqueçam de associá-la à avaliação, nem de compartilhá-la com formadores.

**Atenção:** Imprimam seus arquivos e levem à próxima aula presencial. Vocês precisarão desses dados para o trabalho da Atividade 07.

**Valor:** 10,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Identificar e compreender as diferenças sociais existentes no Brasil.

**Critérios:**

- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Composição textual (conforme manual do aluno).
- Apresentação dos dados também por meio de tabelas, gráficos e/ou quadros.

Bloco1

Módulo 2

Disciplina 9

Formação Geral

Educação, Cultura e Desenvolvimento

Sociologia da Educação

## AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

04/10/2010 à 09/10/2010



Esta semana daremos continuidade aos trabalhos sobre desigualdade social no Brasil e iniciaremos nossas reflexões sobre o tema “as diferentes Sociologias”. Lembremos que, como ciência interpretativa da vida social, a sociologia não apresenta uma única interpretação, neste sentido, estudaremos os três principais cientistas sociais com suas diferentes interpretações da vida social. Observe que a programação desta disciplina prioriza leituras e pesquisas na *Internet* nos períodos virtuais e nos períodos presenciais, sua participação nas discussões com seus pares.

As atividades desenvolvidas **durante esta segunda semana**, da D09 – Sociologia da Educação, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até sábado, dia **09 de outubro de 2010, às 23h55**, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no **período de recuperação de prazos** que

se encerra no dia **20 de outubro de 2010, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos. Por isso, não deixem para postar suas atividades de última hora.

Lembrem-se de que podem acessar os textos, vídeos e arquivos complementares, também por meio de seu *DVD-ROM*.

### 2ª Aula Presencial – 04/10/2010



- **Atividade 07** – Discussão e trabalho em grupo sobre os resultados da Pesquisa da Atividade 06.
- **Atividade 08** – Apresentação dos trabalhos em grupo (Atividade 07).



### 2º Período Virtual – 05 e 06/10/2010

- **Atividade 09** – Pesquisar textos na *Web* sobre desigualdade social no Brasil.
- **Atividade 10** – Assistir ao Vídeo 2 - Clássicos da Sociologia: Karl Marx.
- **Atividade 11** – Assistir ao Vídeo 3 - Clássicos da Sociologia: Émile Durkheim.



### 3ª Aula Presencial – 07/10/2010

- **Atividade 12** – Apresentação do tema “As diferentes sociologias”.
- **Atividade 13** – Assistir ao Vídeo 4 – Clássicos da Sociologia: Weber.
- **Atividade 14** – Trabalho em grupo com o texto “Sociologia: o estudo da sociedade”.



### 3º Período Virtual – 08 e 09/10/2010

- **Atividade 15** – Leitura completa e trabalho do texto “Sociologia: o estudo da sociedade”.
  - **Atividade 16** – Pesquisa na *Web* sobre o pensamento de Marx, Émile Durkheim e Weber.
- Atenção:** Não deixem de levar seu caderno de formação na aula presencial do dia 07 de outubro de 2010. Vocês trabalharão com o texto “Sociologia: o estudo da sociedade”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela ferramenta correio ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Atividades Avaliativas



## ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA

### 2ª Aula Presencial – 04/10/2010



- **Atividade 07** – Discussão e trabalho em grupo sobre os resultados da Pesquisa da Atividade 06.

De posse dos dados coletados na pesquisa *online* sobre desigualdade social, todos vocês deverão organizar-se em grupos de no máximo cinco pessoas. Em seu grupo de estudo, compartilhem e reorganizem os dados coletados na pesquisa da Atividade 06.

Coletivamente reformulem as informações de forma bem organizada, pois vocês as apresentarão à classe (Atividade 08).

Essa produção do grupo deverá ser postada no Portfólio do Grupo, com o título D09\_ atividade 07, ao final da aula. Essa postagem, no entanto, poderá ser realizada até o próximo sábado, dia 09 de outubro de 2010, sem desconto de notas. Queremos enfatizar, assim, que a discussão com a classe deverá prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos aos prazos.

Esta é uma atividade avaliativa, então, não se esqueçam de associá-la à avaliação, nem de compartilhá-la com formadores.

**Importante:** Lembrem-se de criar os grupos no ambiente, para que os Portfólios de Grupo sejam devidamente disponibilizados.

**Valor:** 10,00.

**Tipo da Atividade:** Em grupo.

**Objetivos:** Socializar dados que expressam a desigualdade social no Brasil.

**Critérios de avaliação:**

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Reorganização e inserção dos dados apresentados pelos integrantes do grupo.

**Atenção aos prazos de entrega das atividades!**

As atividades desenvolvidas nesta disciplina, durante esta semana, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até o próximo sábado, dia 09 de outubro de 2010, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos e terão suas notas avaliadas com descontos. Por isso, não deixem para postar suas atividades de última hora.

**Início da entrega:** 04 de outubro de 2010.

**Término da entrega:** 09 de outubro de 2010 (23h55).

**Período de recuperação de prazos:** até 20 de outubro de 2010 (23h55).

### Atividade 08 – Apresentação dos trabalhos em grupo (Atividade 07).

Agora, seu Orientador de Disciplina mediará a apresentação dos trabalhos dos grupos.

Tentem abranger a maior variedade possível de dados obtidos e discutam sobre a desigualdade social que caracteriza a sociedade brasileira. Se acharem pertinente, ilustrem com suas próprias experiências, tentando levantar as principais semelhanças e diferenças entre os dados obtidos e a realidade observada por vocês.

## 2º Período Virtual – 05 e 06/09/2010



### Atividade 09 – Pesquisar textos na Web sobre a desigualdade social no Brasil.

Vocês deverão exercitar a busca por *sites* confiáveis na *Web*, buscando, agora, **textos** que discutam a desigualdade social no Brasil.

Leiam alguns dos textos encontrados, escolham o mais interessante e façam uma pequena síntese.

Em seguida, disponibilizem os dados do texto escolhido na Ferramenta Mural. Para tanto, basta clicar em “Mural”, no menu do lado esquerdo e, depois, em “Nova mensagem”. Coloquem o título: Atividade9\_título do texto\_seu nome. (Atenção: Lembrem-se de escrever o título do texto, bem como o nome de vocês, sem acentuações e sinais gráficos).

A postagem deve conter os seguintes dados:

**Título do texto:**

**Autor do texto:**

**Sinopse do texto:**

**Endereço eletrônico:**

**Horário de acesso:**

Essa é uma atividade avaliativa, que será considerada apenas pelo cumprimento da proposta. De qualquer forma, caprichem! Essa é uma boa forma de trocarem informações e promoverem discussões interessantes sobre o tema.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Analisar a desigualdade social no Brasil, por meio de dados quantitativos.

**Critérios:** Entrega dentro do prazo estabelecido.

### Atividade 10 – Assistir ao Vídeo 2 - Clássicos da Sociologia: Karl Marx.

A UNIVESP/TV preparou uma série de três vídeos sobre o tema “as diferentes sociologias”, aos quais chamou de Clássicos da Sociologia. Esses vídeos serão apresentados sequencialmente nos dias 05, 06 e 07 de outubro de 2010 em sua TV digital. Assim, se quiserem assistir aos três vídeos pela TV, basta comparecerem ao polo, às 20h, nessas datas. Entretanto, se

preferirem, podem acessá-los, diretamente pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos, ou pelo AVA UNESP, Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 10 – Vídeo 2 – Clássicos da Sociologia: Karl Marx.

A construção da Sociologia como ciência teve a contribuição de três grandes pensadores: Marx, Durkheim e Weber. O primeiro vídeo, que será apresentado hoje, dia 05 de outubro de 2010, refere-se a Marx. Este grande pensador fez uma análise profundamente crítica da vida social no capitalismo, argumentando sobre a necessidade de sua superação. Destaca-se, neste sentido, o papel da escola como o de contribuir para a transformação da sociedade capitalista. Façam as anotações que acharem pertinentes e levem-nas à próxima aula presencial, pois trabalharemos com esse tema.

#### Atividade 11 – Assistir ao Vídeo 3 - Clássicos da Sociologia: Durkheim.

Hoje, dia 06 de outubro de 2010, daremos continuidade ao tema “as diferentes sociologias”, assistindo ao Vídeo 3 - Clássicos da Sociologia: Durkheim que a UNIVESP TV preparou para vocês.

Esse segundo vídeo traz o pensamento de Durkheim. Este grande estudioso, com uma concepção severa da sociedade capitalista, argumentou a favor da necessidade de adaptação dos indivíduos à sociedade para que esta tenha um bom funcionamento. Faz-se necessário enfatizar o papel socializador da escola – no sentido de adaptador – proposto por Durkheim.

Então, já sabem! Façam o acesso pela plataforma, por meio da Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 11 – Vídeo 3 - Clássicos da Sociologia: Durkheim, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos. Entretanto, se preferirem, o vídeo será apresentado, às 20h, pela TV Digital. Seus orientadores estarão aguardando por vocês no polo!

#### 3ª Aula Presencial – 07/10/2010



#### Atividade 12 – Apresentação do tema “As diferentes sociologias”.

Daremos continuidade, hoje, aos estudos sobre o tema “As diferentes sociologias”, com uma breve apresentação de seus Orientadores de Disciplina.

Participem, explicitando suas dúvidas, mesmo que estas fiquem, neste momento, sem uma resposta definitiva. Trabalharemos os conceitos de sociologias diversas ao longo das atividades propostas. Entretanto, obter uma noção inicial desses conceitos é muito importante.

#### Atividade 13 – Assistir ao Vídeo 4 – Clássicos da Sociologia: Weber.

Hoje, assistiremos ao último vídeo da série “as diferentes sociologias”, produzido pela UNIVESP TV - Vídeo 4 - Clássicos da Sociologia: Weber. Nele, veremos como Weber, a partir de uma concepção desencantada da sociedade capitalista e com ênfase na situação do indivíduo nesta sociedade, argumenta também pela adaptação dos sujeitos a ela. Como função da escola, merece destaque a ideia da educação adaptadora, ou seja, de preparação dos indivíduos para a “seleção social”. Atentem, neste terceiro vídeo, para a síntese que aponta limites e possibilidades de aproximação entre os três pensadores estudados na explicação da vida social e no papel da escola.

Para acessar o vídeo pelo AVA UNESP, vocês devem clicar na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 13 e clicar no *link* correspondente. Pelo **Portal Acadêmico**, cliquem no *link* Vídeos.

#### Atividade 14 – Trabalho em grupo com o texto “Sociologia: o estudo da sociedade”.

Dividam-se, agora, em três grupos com mesmo número de integrantes, para os estudos referentes aos três principais pensadores que construíram a sociologia como ciência: Marx, Durkheim e Weber.

Cada grupo deverá estudar apenas o item referente a um dos autores, aquele escolhido pelo grupo. Após o estudo, o grupo fará uma apresentação e escreverá uma síntese sobre o autor escolhido. Assim, vocês devem se inserir no grupo de sua preferência.

Essa é uma atividade avaliativa, então, não deixem de entregar a síntese ao seu Orientador de Disciplina ao final da aula, com o título D09\_atividade14. Não se esqueçam de colocar o nome de todos os integrantes do grupo no trabalho. Em seguida, apresentem o trabalho para os outros grupos! Seu Orientador de Disciplina fará o encerramento da aula, usando a dinâmica “tempestade de ideias”.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Em grupo

**Objetivos:** Compreender a contribuição dos clássicos da Sociologia para a explicação da vida social.

**Critérios:** Entrega durante esta aula presencial.

3º Período Virtual – 08 e 09/10/2010



#### Atividade 15 – Leitura completa e trabalho do texto “Sociologia: o estudo da sociedade”.

Vamos refletir um pouco mais sobre Sociologia como ciência, lendo o texto “Sociologia: o estudo da sociedade” na íntegra.

Para acessá-lo, entrem na Ferramenta Leituras e cliquem no *link* correspondente: Atividade 15 – Leitura do texto “Sociologia: o estudo da sociedade”.

Para que este estudo seja mais proveitoso, utilizem o roteiro elaborado em forma de Estudo dirigido 2, disponibilizado no AVA na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Estudos Dirigidos, e cumpram com as propostas sugeridas. Em seguida, anexem o arquivo com suas respostas em seus respectivos Portfólios Individuais, com o título D09\_atividade 15.

Esta é uma atividade avaliativa, então, não deixem de associá-la à avaliação, nem de compartilhar com formadores.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Analisar o texto “Sociologia: o estudo da sociedade”.

**Critérios:**

- Entrega dentro do prazo estabelecido;
- Cumprimento da proposta sugerida.

#### Atividade 16 – Pesquisa na Web sobre o pensamento de Marx, Durkheim e Weber.

Busquem, na internet, textos acadêmicos que tratem do pensamento dos três “fundadores” da Sociologia.

Façam uma pequena síntese de 10 a 20 linhas, postem em seus respectivos Portfólios Individuais, com o título D09\_atividade 16, deixando Totalmente Compartilhado. Imprimam e levem à próxima aula.

Embora esta não seja uma atividade avaliativa, ela muito contribuirá para seus estudos.

Bloco1

Módulo 2

Disciplina 9

Formação Geral

Educação, Cultura e Desenvolvimento

Sociologia da Educação

## AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

11/10/2010 a 16/10/2010



Esta semana, abordaremos a contribuição da Sociologia para a nossa compreensão da Educação Escolar. Isto significa dizer que trabalharemos a educação escolar à luz da Sociologia da Educação, ou seja, refletiremos acerca da escola pública em nossa sociedade enquanto instituição social e do seu papel histórico, social e político.

Vocês terão até o **dia 16 de outubro de 2010, às 23h55**, para finalizar e entregar suas atividades desta semana sem descontos em nota. Não deixem para o **período de recuperação de prazos (de 18 a 20/10/2010)**. Fiquem atentos aos prazos e tentem realizar todas as atividades propostas. Vocês já sabem que a entrega das atividades em período de recuperação de prazos implica em descontos na nota (consultem o Manual do Aluno).



#### 4ª Aula Presencial – 11/10/2010

**Atividade 17** - Ampliando e aprofundando conhecimentos.

**Atividade 18** - A explicação da vida social segundo Marx, Durkheim e Weber.



#### 4º Período Virtual – 12 e 13/10/2010

**Atividade 19** - Leitura e trabalho do texto “A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar”.



#### 5ª Aula Presencial – 14/10/2010

**Atividade 20** - Discussão sobre “A escola pública”.

**Atividade 21** - Assistir ao Vídeo 6 – Os caminhos do Capitalismo no Brasil 2.

**Atividade 22** - Produção coletiva de um texto sobre a escola pública.



#### 5º Período Virtual – 15 e 16/10/2010

**Atividade 23** - Pesquisa na *Web* sobre contribuições de Marx, Durkheim e Weber na Educação.

**Atividade 24** - Busca *online* de uma gravura simbólica.

**Atividade 25** - Assistir ao Vídeo 7 – Ilha das Flores.

Entrem na ferramenta “Atividades” para ver os detalhes de cada uma das tarefas propostas.

Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do *DVD-ROM*.

Atividades Avaliativas



## ATIVIDADES DA TERCEIRA SEMANA

#### 4ª Aula Presencial – 11/10/2010



**Atividade 17 – Ampliando e aprofundando conhecimentos.**

Esta atividade tem por objetivo prepará-los para a discussão com a classe que vamos realizar a seguir.

Assim, logo que chegarem, entreguem para seu Orientador de Disciplina a síntese do texto selecionado para leitura, impressa durante o período virtual passado, referente à Atividade 16. Em seguida, formem duplas com os colegas.

Seu Orientador de Disciplina redistribuirá esses resumos, aleatoriamente, evitando que as duplas recebam os trabalhos de seus próprios integrantes.

Cada dupla deverá apresentar para a classe os resumos que receberam. Identifiquem, nos resumos elaborados pelos seus colegas, os pontos mais importantes para compreendermos as principais características do pensamento de Marx, Durkheim e Weber sobre a vida social.

**Atenção aos prazos de entrega das atividades!**

As atividades desenvolvidas, durante esta semana, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até o sábado, dia 16 de outubro de 2010, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos, que se encerra no dia 20 de outubro de 2010, e terão suas notas

avaliadas com descontos. Atividades entregues após esse prazo, não serão avaliadas. Por isso, não deixem para postar suas atividades de última hora

**Início da entrega:** 11 de outubro de 2010.

**Término da entrega:** 16 de outubro de 2010 (23h55).

**Período de recuperação de prazos:** até 20 de Outubro de 2010 (23h55).

#### Atividade 18 – A explicação da vida social segundo Marx, Durkheim e Weber.

Agora, vamos coletivamente discutir sobre o pensamento desses três grandes pensadores a respeito da vida social.

Lembrem-se de que estamos estudando três dos principais enfoques sobre a explicação da vida social e, conseqüentemente, da educação. Neste sentido, realizem essa discussão identificando as diferenças de concepção de cada pensador.

#### 4º Período Virtual - 12 e 13/10/2010



#### Atividade 19 – Leitura e trabalho do texto “A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar”.

Vamos aproveitar esse período virtual para refletirmos sobre a relação entre educação, escola e sociedade. Para tanto, leremos o texto da Professora Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis sobre como a Sociologia nos ajuda a compreender a educação, configurando-se, portanto, numa Sociologia da Educação. Atentem para a compreensão da escola como instituição social, isto é, para a função da escola em nossa sociedade.

Para ajudá-los nessa tarefa, tomem como roteiro de leitura o Estudo Dirigido 3 que se encontra na Ferramenta Material de Apoio do AVA UNESP. Além disso, a UNIVESP TV preparou um exercício para leitura desse texto; aproveitem-no para sua melhor compreensão assistindo ao Vídeo 5 - Leitura do texto “A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar”.

Acessem, então, o texto pela Ferramenta Leituras – Atividade 19, cliquem no *link* correspondente, e façam sua leitura.

Quando terminarem, assistam ao Vídeo 5, acessando-o pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos, ou pela Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 19, clicando no *link* correspondente.

E finalmente, acessem o “Estudo dirigido 3”, disponível na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Estudos dirigidos – Atividade 19, cumpram com as propostas sugeridas e, em seguida, postem seus arquivos em seus respectivos Portfólios Individuais, com o título D09\_Atividade 19.

Esta é uma atividade avaliativa, então, não deixem de associá-la à avaliação, nem de “Compartilhar com Formadores”.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Analisar a contribuição da Sociologia para a compreensão da educação escolar.

**Critérios:**

- Entrega dentro do prazo estabelecido;
- Cumprimento da proposta sugerida.

#### 5ª Aula Presencial - 14/10/2010



#### Atividade 20 – Discussão sobre “A escola pública”.

Vamos dedicar nossa aula de hoje à compreensão do importante tema “escola pública”. Para darmos início a esse estudo, seu Orientador de Disciplina mediará uma breve discussão acerca do tema “A escola pública no meu tempo era boa” à luz do texto lido. Participem, fazendo novas reflexões sobre essa tão conhecida afirmação. Tentem compreender, de forma mais aprofundada, como e por que a escola pública perdeu qualidade de ensino. Perceba como a Sociologia da Educação nos ajuda a refletir sobre isso, a compreender as razões históricas, sociais e políticas pelas quais a escola pública vive, hoje, uma crise de qualidade.

### Atividade 21 – Assistir ao Vídeo 6 – Os caminhos do Capitalismo no Brasil 2.

A UNIVESP TV preparou para vocês mais um vídeo sobre os Caminhos do Capitalismo no Brasil. Este vídeo nos ajuda a compreender a contribuição da Sociologia para a compreensão da educação escolar, pois, a escola é uma instituição social na sociedade capitalista.

Confiram pela Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 21 – Vídeo 6 - Os caminhos do Capitalismo no Brasil 2, ou pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

### Atividade 22 – Produção coletiva de um texto sobre a escola pública.

Essa é a nossa principal atividade na aula de hoje. Convidamos vocês, a desenvolver um trabalho a “várias mãos”.

Formem duplas e, em seguida, escrevam um pequeno texto (com mais ou menos quinze linhas) sobre a escola pública, tendo como base: o texto da Professora Marília Tozoni-Reis, as discussões do início desta aula sobre “a escola pública no meu tempo era boa” e as informações obtidas pelo vídeo “Os Caminhos do Capitalismo no Brasil 2”. Mas, lembrem-se de que se trata de um texto sobre a escola pública que vocês conhecem e que, agora, com o auxílio da Sociologia da Educação, devem compreender melhor.

Terminado o trabalho, agrupem-se em quartetos e reescrevam o texto.

Em seguida, reagrupem os quartetos em grupos de oito alunos e reescrevam a síntese. Façam isso novamente até a classe ficar dividida em dois grandes grupos. Escolham um título para o texto que explicita sua ideia principal.

Não se esqueçam de colocar o nome de todos os integrantes no trabalho final.

Essa produção deverá ser postada no Portfólio do Grupo, por um de seus integrantes, até sábado dia 16 de outubro de 2010, com o título D09\_atividade 22.

Essa é uma atividade avaliativa, então, não se esqueçam de associá-la à avaliação, nem de compartilhá-la com Formadores.

**Importante:** Lembrem-se de que vocês deverão reorganizar os grupos na plataforma, para que essa postagem seja possível. Para tanto vocês deverão:

- entrar na Ferramenta Grupos;
- clicar em cada um dos grupos já formados;
- clicar em Incluir/excluir componentes;
- em seguida, em “excluir todos os componentes”;
- e finalmente, criar dois novos grupos e inserir seus participantes.

**Valor da nota:** 10,00.

**Tipo da atividade:** Em grupo.

**Objetivos:** Empreender reflexões acerca da escola pública no Brasil em uma perspectiva sociológica.

**Critérios de avaliação:**

- Elaborar o texto-resumo solicitado.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo determinado.

5º Período Virtual - 15 e 16/10/2010



### Atividade 23 – Pesquisa na Web sobre contribuições de Marx, Durkheim e Weber na Educação.

Vamos aproveitar esse período virtual para buscarmos em sites confiáveis, artigos que tratem das contribuições desses pensadores para a Educação.

Selecione e leiam alguns textos e escolham um deles para fazer uma síntese. Lembrem-se de referenciá-los. Postem seus trabalhos em seus respectivos Portfólios Individuais com o título D09\_atividade 23. Essa é uma atividade avaliativa, então, não se esqueçam de associá-la à avaliação, nem de compartilhá-la com formadores.

**Valor da nota:** 10,00.

**Tipo da atividade:** Individual.

**Objetivos:** Refletir sobre a influência do pensamento de Marx, Durkheim e Weber na Educação.

**Critérios de avaliação:**

- Elaborar o texto-resumo solicitado.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo determinado.

#### Atividade 24 – Busca *online* de uma gravura simbólica.

Busquem, na *Web*, uma gravura que expresse, simbolicamente, o que foi aprendido até agora nesta disciplina.

Prefiram buscar imagens significativas, como as encontradas em quadros de pintores brasileiros como Portinari, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti e outros.

Copiem e coleem essa figura em seu arquivo, mas não se esqueçam de referenciá-la. Em seguida, escrevam um pequeno texto (10 a 20 linhas) sobre o que expressa o quadro.

Postem seus arquivos, nos respectivos Portfólios Individuais, com o título D09\_atividade24.

**Atenção:** Essa é uma atividade avaliativa, então, não se esqueçam de associá-la à avaliação e de compartilhar com formadores.

**Valor da nota:** 10,00.

**Tipo da atividade:** Individual.

**Objetivos:** Refletir sobre os temas estudados, buscando abstrações simbólicas.

**Critérios de avaliação:**

- Buscar uma figura que represente simbolicamente os conteúdos estudados.
- Elaborar o texto-explicativo solicitado.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo determinado.

#### Atividade 25 – Assistir ao Vídeo 7 – Ilha das Flores.

Vamos, agora, assistir ao Vídeo 7 – Ilha das Flores. Trata-se de uma produção de 12 minutos que acompanha a trajetória de um tomate de sua colheita até seu descarte num “lixão”. De forma muito inteligente, o vídeo mostra a desigualdade social e, conseqüentemente, as oportunidades sociais, inclusive as educativas. Por meio dele, sabemos como vivem em condições desiguais os sujeitos das diferentes classes sociais no Brasil. Logo depois de assistirem ao vídeo, façam anotações daquilo que consideraram mais significativo para a discussão acerca da desigualdade social e da educação.

Façam o acesso desse vídeo pela Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade de 25, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos.

**Obs.:** Esse vídeo ficará disponibilizado apenas pelo período de dois meses em nosso **Portal Acadêmico**, devido aos termos de sua cessão de Direitos Autorais.

Bloco1

Módulo 2

Disciplina 9

Formação Geral

Educação, Cultura e Desenvolvimento

Sociologia da Educação

## AGENDA DA QUARTA SEMANA

18/10/2010 a 23/10/2010



Hoje, dia 18 de outubro de 2010, segunda-feira, inicia-se o período de revisão e recuperação de prazos que se estende até o dia 20 de outubro de 2010. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse período não serão avaliadas! Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas. Preparamos também algumas atividades, não avaliativas, para ajudá-los nos estudos sobre os temas tratados ao longo da disciplina.

**6ª Aula Presencial – 18/10/2010 - período de revisão e recuperação****Atividade 26** – Retomada geral da Disciplina.**Atividade 27** – Reapresentação do Vídeo 7 – Ilha das Flores.**Atividade 28** – Discussão geral sobre o vídeo “Ilha das Flores”.**6º Período Virtual - 19 e 20/10/2010****Atividade 29** – Estudos de revisão.**7ª Aula Presencial – 21/10/2010****Atividade 30** – Prova Presencial.**7º Período Virtual – 22 e 23/09/2010****Atividade 31** – Reflexão no Diário de Bordo sobre Sociologia da Educação.**Atividade 32** – Compartilhando conteúdos construídos.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela ferramenta correio ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Atividades Avaliativas



## ATIVIDADES DA QUARTA SEMANA

**6ª Aula Presencial - 18/10/2010 (período de revisão/recuperação)****Atividade 26 – Retomada geral da disciplina**

Seu Orientador de Disciplina vai preparar, agora, a discussão sobre o vídeo Ilha das Flores. Neste primeiro momento, ele fará um levantamento das principais impressões de vocês acerca do vídeo assistido no último período virtual.

**Atenção aos prazos de entrega das atividades!**

Hoje, dia 18 de outubro de 2010, inicia-se o período de recuperação de prazos que vai até o dia 20 de outubro de 2010. Então, não deixem de entregar eventuais atividades atrasadas. Mas lembrem-se de que as atividades propostas nas semanas anteriores e entregues durante este período terão suas notas avaliadas com descontos, bem como, as atividades entregues após esse prazo, não serão avaliadas.

**Início da entrega:** 18 de outubro de 2010.**Término da entrega:** 20 de outubro de 2010 (23h55).**Período de recuperação de prazos:** até 20 de outubro de 2010 (23h55).**Atividade 27 – Reapresentação do Vídeo 7 – Ilha das Flores**

Como este vídeo é bastante complexo, gostaríamos de sugerir que vocês assistissem a ele novamente neste momento.

A UNIVESP TV, o apresentará às 20h. De qualquer forma, vocês podem acessá-lo por meio da plataforma, clicando na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Atividade 25 – Vídeo 7 - Ilha das Flores, ou diretamente, pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

**Atividade 28 – Discussão geral sobre o vídeo “Ilha das Flores”.**

Após terem assistido novamente ao vídeo, participem da preparação da discussão que seu Orientador de Disciplina mediará com a classe. O próximo passo, agora, é criar, coletivamente, quatro questões para discussão. Elaborem, então, essas quatro questões sobre o tema.

Cada uma dessas questões deverá ser discutida por um grupo de alunos. Reúnam-se, então, em quatro grandes grupos, escolham a questão de sua preferência e discutam com

os colegas. Identifiquem, na discussão, principalmente, os componentes históricos, sociais e políticos da desigualdade social que o vídeo apresenta. Em seguida, apresentem para a classe as ideias discutidas.

#### 6º Período Virtual – 19 e 20/10/2010



##### Atividade 29 – Estudos de revisão.

Sugerimos que vocês façam uma releitura dos três textos, da Professora Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, estudados nesta disciplina, tentando sistematizar os conteúdos aprendidos.

#### 7º Período Presencial – 21/10/2010



##### Atividade 30 – Prova Presencial.

Hoje é dia de verificarmos o que aprenderam!

Boa prova!

**Valor da nota:** 10,00.

**Tipo da atividade:** Individual.

**Objetivos:** Avaliação da aprendizagem em Sociologia da Educação.

**Critérios de avaliação:**

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Respostas corretas.

#### 7º Período Virtual 22 e 23/10/2010



##### Atividade 31 – Reflexão no Diário de Bordo sobre Sociologia da Educação.

Estamos concluindo nossos estudos sobre Sociologia da Educação. Você, certamente, já se defrontaram com situações, em sua trajetória pessoal e profissional de educador, que podem ser melhor compreendidas com a ajuda dos conhecimentos que essa disciplina nos trouxe. Sugerimos que busquem evocar e sistematizar essas situações, relacionando-as à Sociologia da Educação e, em seguida, registrando-as em seu Diário de Bordo. Desse modo, vocês poderão retomá-las mais à frente, como parte das referências de sua história de vida profissional.

Criem, então, na pasta “Memória do Professor”, que está em seus computadores ou no *pen drive*, um arquivo com o nome D09\_atividade31 e façam suas reflexões sobre o tema.

Em seguida, acessem o Diário de Bordo da plataforma, cliquem em “Incluir nova anotação”, deem o mesmo nome com que vocês salvaram o arquivo. Copiem e cole suas considerações para o campo de edição do diário. Ao terminarem, selecionem Compartilhado com Formadores e cliquem em Enviar.

**Valor da nota:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Contribuir para que o aluno desenvolva material para ser usado posteriormente na elaboração do TCC.

**Critérios de avaliação:** Cumprimento da proposta sugerida.

##### Atividade 32 – Compartilhando conteúdos construídos

Ainda com o objetivo de finalizar as atividades de Sociologia da Educação, gostaríamos que vocês escrevessem uma carta para um colega de outro polo, contando detalhadamente o que foi que aprenderam durante essa disciplina!

Enviem seus arquivos, por e-mail, para seu Orientador de Disciplina, que o reenviará para o outro polo.

No dia 25 de outubro de 2010, nós nos encontraremos para o desenvolvimento da quarta parte do Eixo Articulador Memória do Professor. Você poderão acessá-la pelo **Portal Acadêmico**.

*Vivência  
histórias*

# MEMÓRIA DO PROFESSOR

ANA CLARA BORTOLETO NERY  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1999); Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa (2005) e Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente é professor adjunto (livre-docente) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*

Paulo Freire

Bloco1

Formação Geral

Módulo 2

Educação, Cultura e Desenvolvimento

Eixo Articulador Memória do Professor

Eixo Articulador

# “O AMOR DOS COMEÇOS”: POR UMA HISTÓRIA DAS RELAÇÕES COM A ESCOLA\*

“LOVE FOR BEGINNINGS”:  
TOWARDS A HISTORY OF RELATIONSHIPS WITH THE SCHOOL

Denice Barbara Catani;  
Belmira A. O. Bueno;  
Cynthia P. de Sousa  
Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo – Feusp

**Resumo:** Este texto explicita e discute peculiaridades das relações que os indivíduos, homens e mulheres (alunos e professores), mantêm com a escola e com as diferentes disciplinas e os significados dessas relações em histórias de escolarização, com base em depoimentos presentes na literatura, nas autobiografias e nos relatos de formação intelectual de alunos e professores já atuantes. Pretende-se, com a análise, propor novas modalidades de formação favoráveis ao conhecimentos e, assim, ultrapassar concepções de que essas relações são contaminadas por vagos atributos como o interesse ou o desinteresse dos alunos.

Relações Escola-Comunidade – Relações Escola-Família – Relações Professor-Aluno – Escolarização

**Abstract:** This article explains and discusses the particulars of the relationship men and women (students and teachers) maintain with the school and how the different disciplines and the meanings of these relations appear in their schooling histories. The information is based on reports in the literature, in autobiographies and in reports of the intellectual training of already active students and teachers. It intends, with analysis, to propose new ways of favorable training to knowledge and thus getting beyond conceptions that these relationships are contaminated by vague attributes, such as an interest or disinterest in students.

Buscar explicitar e ressaltar a voz dos agentes envolvidos nos processos educacionais, escolarizados ou não, é um investimento que tem encontrado defensores tanto no território da história da educação quanto no domínio dos esforços para construir propostas de intervenção na formação. Antonio Nóvoa, no que diz respeito aos estudos históricos, ao referir-se a um trabalho de reinvenção das fontes que permita um aprofundamento da documentação já identificada e a descoberta de novos materiais de investigação, assinala:

As tradições orais, as publicações periódicas, as biografias e autobiografias, os relatos de vida escolar, a iconografia, os materiais didáticos, os cadernos escolares: eis algumas das entradas possíveis do trabalho historiográfico em educação, para além dos escritos dos educadores e dos pedagogos, recontextualizados na óptica da história cultural e intelectual. (Nóvoa, 1993, p. 19)

E, um pouco além, no mesmo texto, ao mencionar possíveis temáticas de investigação lembra: “...o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas, os factores educativos (alunos, pais, professores), a educação de adultos, a educação colonial ...as práticas de leitura, os currículos etc.” (idem, *ibidem*). Julgamos que tais observações são extensivas, no essencial – e pela multiplicação de possibilidades de conhecimento –, às tentativas que possam ser feitas para encontrar modos de explicações férteis para os processos de formação, a vida escolar e as relações com a escola, e daí fazer decorrer alternativas de intervenção nas práticas.

Pretende-se neste texto, com base em relatos autobiográficos<sup>1</sup>, explicitar e discutir as peculiaridades das relações que os indivíduos, homens e mulheres (alunos e professores), mantêm com a escola e com as diferentes disciplinas, e os significados dessas relações em histórias de escolarização e na formação da identidade dos professores. Tal análise contribui para a proposição de novas modalidades de formação que estimulam disposições favoráveis ao conhecimento, ultrapassando formulações correntemente alimentadas pelos discursos de professores que, muitas vezes, vêem essas relações contaminadas por vagos atributos como o interesse ou o desinteresse dos alunos. É, portanto, ao buscar depoimentos na literatura, nas autobiografias e nos relatos de formação intelectual, de alunos e de professores já atuantes, que se tenta entender a diversidade das relações instauradas com a escola e com os conhecimentos em diferentes momentos da vida dos homens e das mulheres. Além disso, pretende-se analisar também a natureza das relações entre as experiências escolares iniciais e a identidade docente.

No livro em que narra suas memórias, intitulado *O amor dos começos*, Jean Baptiste Pontallis descreve, no primeiro capítulo, como se dá sua iniciação na escola e as conturbadas relações que experimenta com a linguagem, os professores e o conhecimento. Fala de um turbilhão que arrasta a criança de cinco anos, pela primeira vez levada à escola. As primeiras frases de seu livro expressam o significado dessa experiência: “Tenho que começar pelo curso H. É que vejo nele a origem dos meus tormentos, pelo menos do que será aqui meu objeto: o amor e o ódio pela linguagem...”. Mais adiante, na mesma página: “Assim vou começar pelo curso H. Até então eu tinha sossego. Foi lá meu martírio”. O autor evoca a sua vontade de não falar, do prazer infantil que experimentava em guardar silêncio e do sonho daquele tempo, que era escolher uma profissão na qual não fosse preciso quase falar. O psicanalista, autor de *Vocabulário de psicanálise*, reflete então:

E hoje, no entanto, toda a minha atividade profissional, que eu quis diversificada, diz respeito unicamente à linguagem: exerço a psicanálise, edito livros

1. Para a elaboração da análise foram examinados 22 relatos autobiográficos de professoras de Habilitação Magistério (curso de formação de docentes para as quatro primeiras séries do 1º grau), outros 13, feitos por alunos de licenciatura (cursando ou já tendo cursado a Faculdade de História, Letras ou Artes Cênicas e, por esta razão, alguns deles já trabalhando como professores) e 53, produzidos por alunas do curso de Pedagogia. Os relatos dos alunos foram escritos no âmbito de cursos de Didática e o das professoras no âmbito de um trabalho de formação contínua. Os textos foram produzidos nos três últimos anos, no quadro de discussões acerca das significações de processos formadores.

e uma revista, leio manuscritos, escrevo de vez em quando, às vezes traduzo. Eis-me assim, mais que a maioria, um homem ocupado, em terrenos diferentes, por um mesmo objeto: as palavras. (Pontallis, 1988, p. 13-14)

O primeiro capítulo do livro chama-se “O amor pelo colégio”. Nele, seu autor mencionará também outro início que não o curso H: “As coisas mudaram radicalmente com a entrada no Lycée Pasteur...”. E, mais adiante, refletindo sobre a infância, diz:

Há trechos inteiros que não suscitam em mim nem saudade nem emoção. Ou se nostalgia existe, ela é de uma natureza bem particular: é, tratando-se do colégio, a de um mundo fechado, ao mesmo tempo minuciosamente ordenado e, no interior deste fechamento, desta ordem, desta economia regulamentada, permeado por uma vida extraordinariamente aberta, móvel e múltipla... A diversidade, eu a encontrava tanto em nossos professores quanto em meus colegas... (p. 21)

E, por fim, ao comparar o curso H e o colégio ele lembra que “...no colégio em vez de submeter-me às arbitrarias regras do jogo, eu via nessas regras um jogo...” (p. 26). Na história de Pontallis, a iniciação só se torna feliz quando ele encontra sentido no jogo dos comportamentos, da língua e do conhecimento, enfim, do mundo escolar, e atinge o apogeu quando ele se vê capaz de compreender a lógica da disciplina e das disciplinas na escola.

É num antigo texto do professor londrino R.S. Peters que encontramos explicitada a idéia do processo educacional como um processo de iniciação. De fato, no próprio título de seu artigo isso já está expresso: “Educação como iniciação” (1979). Também, nesse artigo se lê que a educação

...consiste em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto. (p.125)

No decorrer do texto, o autor mostra que a idéia e o termo iniciação são capazes de abrigar vários tipos de atividades, contando sempre com o fato de que, como processo, essa iniciação supõe atividades e modos de conduta valiosos. Pensa o autor que iniciar alguém numa dada área de conhecimento é, antes de tudo, familiarizá-lo com as regras que organizam esse conhecimento, com a linguagem e com os argumentos que lhe são próprios. Para Peters, um processo de iniciação, no sentido por ele atribuído ao termo, deve ter como principal consequência a geração de disposições férteis para com as várias áreas, comportamentos ou valores envolvidos na educação. A história das relações ou disposições férteis mantidas pelos indivíduos para com as diversas disciplinas é decerto um elemento importante para se compreender êxitos e fracassos no processo de escolarização dos indivíduos.

Uma compreensão fértil das significações da educação escolar, de um ponto de vista histórico ou de um ponto de vista contemporâneo, em nosso entender, deve incluir uma história das relações que a escola tem propiciado aos indivíduos, com ela própria e com os objetos que constituem suas finalidades: o conhecimento, a leitura, a escrita, a disciplina,

por exemplo. De fato, a sugestão inicial para essa forma de propor a questão vem de Peters, com o privilégio atribuído às disposições que se devem favorecer no ensino. Uma grande profusão de referências às relações ou disposições desse gênero é encontrável principalmente na literatura de caráter autobiográfico e nas obras memorialísticas. Nas menções feitas aos significados que a escola assume para os indivíduos que relatam suas histórias de formação, é freqüente a inclusão de lembranças dos inícios na escola e de suas ressonâncias.

De que modo meninas e meninos, na sua infância, desenvolveram suas experiências iniciais com o meio escolar? Quais foram os sentimentos rememorados dos primeiros tempos na escola e quais as marcas que ficaram dessa experiência: prazer, desprazer, conforto, desconforto, alegria, choro; os meninos gostaram, as meninas choraram? Ou vice-versa? A escola, inicialmente, seduz, repele ou combina os dois sentimentos? Será que existe, ainda, algum estereótipo definidor de comportamentos, nesse tipo de experiência, para homens e para mulheres? A partir do exame das narrativas é possível indicar alguns temas recorrentes que constituem as marcas deixadas pelas primeiras experiências na vida escolar. A maioria das narrativas, de forma mais ou menos independente da idade das autoras e dos autores, conserva um tom nostálgico. O fato de trabalhar com os textos obrigou-nos a considerar o significado da escrita para os indivíduos que reconstróem suas experiências de escolarização e de relações com o conhecimento. No texto: “Être soi: écritures ordinaires de l’identité”, Jean Pierre Albert auxilia-nos a compreender que “a escrita supõe um processo de expressão de objetivação do pensamento que explica sua aptidão para reforçar ou constituir a consciência de si de quem escreve”. Diz ainda: “A escrita aparece assim como um meio privilegiado de tomada de consciência, ela nos dá nosso próprio pensamento, em sua forma mais elaborada” (1995, p. 46). Ele lembra, ainda, como isso ocorre, também, quando nos tomamos a nós mesmos como objeto dessa experiência reflexiva, de escrever sobre si. Adverte ainda sobre os riscos de se iludir quanto ao conhecimento que advém desses meios, nos quais e com os quais o indivíduo constrói uma imagem aceitável aos seus próprios olhos e aos dos outros. Sem nos estendermos sobre essa questão, aliás já analisada por outros estudiosos, podemos dizer que, estando atentas a tais implicações, as utilizamos como objeto de estudo também no trabalho de formação docente<sup>2</sup>.

2. Entre os trabalhos que, sistematicamente, analisaram as implicações e o alcance do uso de textos autobiográficos, de uso especificamente no que diz respeito à educação, devem-se mencionar: Nóvoa, Finger (1988); Josso (1991).

As incursões interpretativas dos textos têm-nos levado a observar muitas peculiaridades da relação com a escola e é isto que examinamos a seguir.

## A ESPERA PELA ENTRADA NA ESCOLA OU “A ANSIEDADE VIRANDO AGONIA”

A existência de irmãos, irmãs, primos e primas mais velhos experimentando a vida na escola é, reiteradamente, apontada nos relatos como algo que aguçou a curiosidade, ou que começou a fazer parte do universo infantil por conta da perda temporária dos parceiros de brincadeiras e o conseqüente sentimento de solidão. Ou, ainda, pelo fato de a mãe ser professora ou de um ou outro caso em que pai e mãe eram professores e o assunto escola/estudo estar sempre presente no ambiente familiar. A “inveja” (termo mais utilizado pelas

mulheres) da situação vivida pelo outro, a visão de crianças uniformizadas passando pela rua, o convívio com irmãos e outros parentes na hora das lições de casa são alguns dos motivos que aparecem simultaneamente à menção do desejo de também partilhar da experiência de freqüentar a escola.

Excertos de dois relatos evidenciam o que está sendo dito:

Meus irmãos mais velhos estavam há três anos, dois anos e um ano na escola quando chegou a minha vez. Finalmente eu teria uma mochila cheia de materiais maravilhosos: lápis colorido, canetinhas, livros cheios de desenhos. E eu também aprenderia a ler e a escrever e poderia ler placas e rótulos como meus irmãos compulsivamente faziam. Eu estava assim ansiosa ao lado de minha mãe, a caminho da escola (...) meu entusiasmo transformouse na primeira grande frustração... minha matrícula não foi aceita pois eu só completaria 7 anos depois de julho. (Relato de uma aluna)

Aguardando ansiosamente por mais um ano, essa aluna da licenciatura conta ainda do mistério que ela pressentia nas palavras usadas por seus irmãos:

Prova, professora, carteira, cada uma dessas palavras bizarras suscitava em minha cabeça interpretações estranhíssimas. Quando finalmente ingressei na escola, a realidade superou magnificamente minha imaginação. Havia tanto para ver, tanto para aprender, tantas crianças tão diferentes, tantas novidades... (Idem)

Sobre essa expectativa que nos relatos aparece, às vezes, descrita como insuportável e as significações que se vão atribuindo à escola, outra aluna da licenciatura diz:

Não sei ao certo quando foi o meu primeiro dia de aula, nem do que aprendi então, mas vejo-me admirar minha irmã, vestida com aquele mesmo avental xadrez azul e branco que mais tarde usaria ao entrar na escola. Eu só não entendia aquele ritual matutino diário: minha mãe ao acordar minha irmã, colocava por sobre a cama o avental limpo e fresco, pronto para selar sua partida naquele ônibus repleto de outros aventais. E eu então me enfurecia, ao ver que minhas roupas nada tinham daquele xadrez celeste e que eu não carregava lancheira no ombro (...) Quando realmente ingressei na escola, eu não estava mais tão entusiasmada, eu talvez até chorasse ao me despedir de minha mãe toda manhã, como fazia a maioria das crianças presentes no ônibus. (Relato de uma aluna)

Outro relato, também de aluno do mesmo curso, ressalta:

Talvez eu achasse a escola um lugar fascinante (dá para ver que eu era muito ingênuo), talvez eu tivesse entre 3 e 5 anos. A escola era o lugar onde eu via os garotos irem todo dia e onde eu não podia ir (...). Certo dia me cansei, peguei uma bolsa velha de minha mãe, enchi de revistinhas – afinal na escola a gente leva livros – ah, sim, na escola você leva lanche, por isso

pus nela meu hipopótamo amarelo de plástico, meu leãozinho vermelho e o leopardo verde, todos também de plástico, e lá fui eu para a escola. Encontrei os portões fechados (...) um balde de água gelada. Meio decepcionado peguei o caminho para casa, estava com fome, e já estava quase devorando o hipopótamo amarelo quando cruzei com mamãe, ela estava afogueada, tinha dado falta de mim e veio correndo me procurar – depois soube que tinha sido denunciado por uma vizinha. (Relato de um aluno)

Parte desse “desejo” ou dessa “fascinação” pela escola pode muito bem ter sido estimulada por mães, pais, irmãos e irmãs que se fizeram de mestres e mestras e introduziram as crianças (obtendo bons ou maus resultados do ponto de vista da aprendizagem) no mundo do alfabeto e dos números. O fato é que mais de 50% dos 88 relatos retratam esse desejo de ir à escola e o grande significado atribuído às atividades ligadas a ela. Muitas vezes, porém, a nova realidade com a qual esses meninos e meninas tiveram que conviver mostrou-se bastante diferente daquilo que foi vivido durante os “preparativos” domésticos para a entrada na escola ou, ainda mesmo, quando tal preparação não ocorreu.

Minha mãe tentou introduzir-me nas letras quando eu tinha três anos, aproximadamente, era tudo o que eu mais queria, ou achava que queria pois, no primeiro dia de aula, tão logo fui entregue à professora, fugi, para desespero de todos. Vaguei horas pelas ruas mas, mais uma vez, os astros estavam a meu favor, fui localizada... (Relato de uma professora)

Se nos reportarmos às passagens que descrevem as experiências vividas na época da meninice e da adolescência, existentes em obras da literatura brasileira, as quais apenas recentemente têm sido tomadas como objeto de estudo e de reflexão na constituição de uma história da infância e da família no Brasil, podemos encontrar uma gama de histórias carregadas de sentimentos conflitantes e que podem servir de contraponto ou reforço às imagens e representações vividas pelas pessoas, com as quais temos trabalhado. Além do mais, essas obras literárias, por trazerem rememorações dos tempos escolares, vêm servindo também como uma das fontes possíveis para a pesquisa em História da Educação Brasileira. Nesse sentido, sua utilização em alguns dos cursos de História da Educação, ministrados na Feusp, tem despertado um interesse vivo e produtivo, revelado tanto nas discussões, quanto nos trabalhos realizados por alunas e alunos de nossa graduação.

O texto memorialístico escrito por João Lourenço Rodrigues, um educador da virada do século, é exemplar no sentido de construir uma versão da história dos fatos da educação em São Paulo. Esse livro tem sido, inúmeras vezes, tomado como fonte para a história educacional do período<sup>3</sup>. É bastante interessante observar, ao lado de seu esforço para sistematizar documentos e acontecimentos, a narrativa dos episódios mais significativos que o autor viveu. A propósito de sua entrada na escola, ele também dedica algumas páginas, rememorando essas experiências escolares no livro:

3. Sobre o confronto desse texto com outros, também produzidos no período por outros educadores, e o papel desses textos na sacração de uma versão da história, ver: Catani (1995).

Foi em 1875 que eu, tendo pouco mais de 6 anos me matriculei na escola do Professor Pires (...) Escassas lembranças me ficaram desse dia já tão distante. Lembro-me, contudo, ainda agora, que não tinha o ânimo muito tranqüilo quando, ao lado de meu pai, seguia pela primeira vez em demanda da escola. Obsedava-me por certo o fantasma da palmatória, pois ouvira dizer que o mestre ensinava bem, mas era bravo e dava bolos sem dó nem piedade... (1930, p. 46)

Após narrar a entrada na classe, a figura do professor, o início das atividades e suas aflições com as vogais, lembra que uma borboleta invadiu a sala, todos silenciaram observando-a e o autor diz: “Que vontade tive de segui-la para ir correr à sombra dos laranjais! Aquela imobilidade tão fora de meus hábitos me torturava” (p. 50).

Depois de tentar sair atrás da borboleta e ter de voltar ao lugar, a mando do professor, foi tomado de torpor, bocejou e sentiu que a escola começou a lhe parecer terrivelmente enfadonha: “Por fim, não me contive mais e, num movimento impulsivo, levantei-me e arrojiei-me porta afôra, numa corrida desabalada” (p. 51). Hoje, um aluno da licenciatura, ao construir um relato que intitula de “Iniciação escolar”, afirma:

Ao entrar para o primeiro ano primário, as coisas começaram a ficar mais sérias, lembro de um colega de nome Humberto, que chorou demais, não queria ficar na escola e ao primeiro descuido da professora saiu pela janela, mas como era um pouco alta para pular para o lado de fora, na sua demora foi seguro e aos berros foi puxado para dentro da sala novamente. (Relato de um aluno)

São sentimentos conflitantes como os descritos acima que nos fazem recordar, por exemplo, de páginas lidas em Graciliano Ramos. *Infância* é um livro de memórias dos seus tempos de menino, publicado pela primeira vez em 1945, no Rio de Janeiro. O relato de suas experiências é carregado de imagens e sentimentos fortes, que começam com apreensão, passam pelo medo e transformam-se em verdadeiro terror. Seu pai, comerciante de ferragens e miudezas em uma vila, vendo seu interesse em caixas, pacotes e em uns cadernos, perguntou-lhe se não queria aprender a ler o que estava escrito naqueles folhetos.

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com ela dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. (p. 104)

Surpreso com a pergunta, incrédulo quanto ao poder de que estaria investido caso pudesse decifrar as letras e temeroso de contrariar o pai, aceitou a oferta e “a aprendizagem começou ali mesmo”, como também seu inferno pessoal.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. (p.106)

A mãe e uma das irmãs livraram-no, temporariamente, do tormento paterno, mas continuaram as tentativas de ensiná-lo. Para ele, “o sono era forte, enjôo enorme tapava-me os ouvidos, prendia-me a fala”. Mas conseguiu “familiarizar-se” com as letras do alfabeto, depois de muitos sofrimentos, castigos, dificuldades e emudecimentos em presença do pai, sempre aos gritos para as lições do dia. Finalmente, o pai desistiu de ensiná-lo. Parecia que o tinham deixado sossegado para poder brincar no quintal, na rua, com os amigos; entretanto, outras coisas estavam por vir.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. (...) A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. (p.113-4)

O clássico de Raul Pompéia *O Ateneu* é um caso de obra memorialística que não se pode deixar de mencionar, pela sua recente redescoberta, na análise de Leyla Perrone Moisés (1988). Raul Pompéia trata das experiências do menino Sérgio, no Rio de Janeiro, àquela época Município da Corte, quando seu pai resolve matriculá-lo, aos dez anos, no internato de um colégio, cujo nome serve de título ao livro. Publicado pela primeira vez em 1888, o livro é um romance autobiográfico, “uma amarga crônica de saudades”, da passagem escolar do autor pelo Colégio Abílio<sup>4</sup>. Antes, porém, de ser colocado como aluno interno, o menino Sérgio já tinha estudado em casa de “algumas senhoras inglesas” e,

4. Sobre a história da educação no período, ver Haidar (1972).

Apesar deste ensaio da vida escolar a que me sujeitou a família, antes da verdadeira provação, eu estava perfeitamente virgem para as sensações novas da nova fase. O internato! Destacada do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos, já! (Pompéia, 1973, p. 26)

Um aluno da licenciatura reproduz um pouco essa sensação, sem ter o livro de Raul Pompéia em mente, ao escrever:

Quando me colocaram em uma escola: um “jardim-da-infância”, percebi que havia envelhecido um pouco, pois me tiraram bastante da minha liberdade de ir, de vir (...). Foi um choque, que logo deve ter sido assimilado, pois devo ter acreditado na necessidade da escola e também que seria algo irreversível. (Relato de um aluno)

Um relato feminino, embora sem preocupações centrais com a vida escolar, é o de Zélia Gattai no seu livro *Anarquistas, graças a Deus*, publicado pela primeira vez em 1979, no Rio de Janeiro. A entrada para a escola deveu-se à interferência de uma professora leiga, vizinha da família Gattai:

Eu estava com quase oito anos; havia aprendido todas as letras do alfabeto assistindo às aulas de Wanda à Maria Negra, andava sempre com “O Estado de São Paulo” em punho, perguntando coisas a um e a outro. Lia frases inteiras. – Já está na hora– mamãe dizia e repetia. – Já passou até da hora. Dona Carolina [a professora leiga] mandou um recado ontem, quer saber se vamos deixar a menina continuar analfabeta para o resto da vida. Fiquei até sem jeito! Vizinhos antigos, sempre mantivemos com a família Bulcão relações cordiais. Agora aquele recado, meio desaforado, de dona Carolina havia baratinado mamãe. Realmente, ela não tinha pensado que passara o tempo de matricular sua filha na escola. A menina era tão sabida, aprendia com facilidade, sem ninguém ensinar... Quanto mais tarde fosse à escola, melhor: menos tempo de escravidão entre quatro paredes, de humilhações e castigos corporais aplicados pelas professoras, hábito na época: bolos nas mãos, puxões de orelhas, joelhos sobre grãos de milho ou de feijão atrás da porta (...) meus pais acreditavam na escola da vida. A única que haviam cursado. Talvez por isso eu atingia os oito anos sem ter sentado em banco de sala de aula. (1989, p. 186)

A entrada na escola transcorreu sem problemas. Dona Carolina era uma professora alegre, “nem feia, nem bonita”, cujas aulas eram movidas a muita conversa, piadas e comentários de casos policiais estampados nos jornais: “(...) tomava partido, inflamava-se. O tempo tornava-se escasso para o estudo propriamente dito” (idem, p. 189). Mas as histórias dos castigos corporais existentes nas escolas ficaram reduzidas ao uso da régua para a manutenção da disciplina:

...mantinha sobre a mesa pelo menos uma dezena de réguas, todas enfileiradas– que atirava na cabeça da criança faltosa, com uma técnica muito especial: segurava numa das pontas da régua, fazia pontaria e... jamais errava o alvo. (Gattai, 1989, p. 189)

Isso foi pelos idos de 1924, portanto, há mais de 70 anos. Muitos dos sustos, medos, angústias, terrores, contidos nos relatos, tanto de professoras quanto de professores, devem-se a tentativas como essas, explícitas ou mais veladas, mas igualmente humilhantes, de imposição da disciplina, do respeito e da autoridade. Uma das professoras, cujo relato foi produzido no trabalho de formação contínua, conta sua mudança para outro sítio na zona rural, o que determinou a mudança de escola:

...a professora era terrível, quando os alunos não sabiam a tabuada, ela quebrava a régua de madeira na cabeça deles e dava beliscões, a unha bem grande não sai da minha cabeça. Em mim ela não batia porque almoçava em minha casa e eu também estudava para que nada me acontecesse. (Relato de uma professora)

Em outro relato, também de uma professora, a rudeza era paralisante:

No quarto ano meu professor se chamava Sr. Gabriel. Era gordo, careca, muito bravo, gritava tanto que tínhamos medo até de respirar mais alto. Minha vida era pensar “Graças a Deus” era o último ano e tudo ia acabar bem. (Relato de uma professora)

Neste outro relato, de um professor, fica claro que a agressão física era parte do conteúdo das aulas:

Dos professores do antigo primário pouco retive, exceto de um, famoso pela violência contra alunos, que lhe custou o posto naquela escola, removido a pedido de um movimento de mães. Ele simplesmente mandava que nos sentássemos e então passava pelas fileiras dando tapas nas costas e puxões de orelhas em todos os alunos. (Relato de um professor)

Em um dos relatos de mulheres, lê-se o caso de uma certa professora, “horrorosa, tanto fisicamente, quanto espiritualmente”, que lecionava inglês e música, e dirigia, durante as lições, agressões verbais com o objetivo de humilhar as alunas, trazendo resultados, talvez, piores do que a agressão física, por conta de sua durabilidade ao longo da vida:

Pela mínima coisa que fizessemos, ela nos deixava a “zero”. Era a única professora que quando entrava na sala, tínhamos que levantar. Nós, os alunos, não a respeitávamos: tínhamos era medo, pavor dela. (...) Quanto mais eu gaguejava, mais ela me xingava e mais nervosa eu ficava. Não consegui falar e as lágrimas escorreram pelo meu rosto de medo da professora e vergonha dos colegas. (Relato de um professor)

É necessário frisar, entretanto, alguns casos nos quais as primeiras experiências com a escola nem sempre foram desastrosas, mas foram rememoradas de modo positivo, desde o sentimento de que “tudo era como eu esperava” até formas de deslumbramento.

Quando criança, eu ia às escolas de meus pais (levado por eles) e sentia-me o dono daquele espaço, na medida em que meus pais eram seus professores. (...) O fato de ser professor fazia de meus pais, para mim, as pessoas mais importantes dentro daquela instituição. Talvez venha daí o interesse em ir à escola (...) (Relato de um professor)

[...]

Quando completei cinco anos entrei na escola e foi uma das minhas maiores realizações. A escola talvez fosse tudo que eu imaginava, pois me adaptei fácil e não aceitava a idéia de faltar. (Relato de uma professora)

A sedução exercida pelo uniforme e pelo material escolar, por exemplo, aparece vivamente em muitos dos relatos das professoras:

Via as crianças passarem uniformizadas e com material escolar. Que inveja sentia... Que vontade de ir à escola. Mas eu só tinha quatro anos... (Relato de uma professora)

[...]

Entrar na escola era um sonho. Tudo o que eu mais queria era poder usar aquele uniforme: saia pregueada azul-marinho, meia branca 3/4, sapato preto e fita branca nos cabelos. Achava maravilhoso e ficava horas e horas me olhando no espelho, rodava pra lá e pra cá, me sentia uma princesa. (Relato de uma professora)

Entretanto, entre os rapazes, esse detalhe é pouco ou nada relevante. Em poucos relatos aparece uma descrição do modo de se vestir para ir à escola:

No relato de um aluno da licenciatura há as seguintes referências:

Usava um calção pequeno e vermelho e uma camiseta branca. Foi com estes trajes que comecei minha jornada na escola, jornada esta que duraria muito e que ainda não acabou. (Relato de um aluno)

Em outro relato, a lembrança do primeiro dia de aula:

Usava um uniforme que era tênis e calção azul e camiseta branca, mais uma mochila de pano, não me lembro o nome específico, que se fecha puxando dois cordões e empurrando a abertura dessa mochila que também era azul e tinha meu nome bordado em branco. (Relato de um professor)

## AS “MARCAS”, DE TODOS OS TIPOS, DEIXADAS PELOS ANTIGOS MESTRES

Quanto aos professores e professoras “marcantes”, vale alguma reflexão sobre o termo. Talvez se possa entender que ele signifique qualidade positiva, em que pese o fato de ter sido explicado aos autores e autoras das autobiografias que tais professores não seriam tão somente os bons ou ruins. Mas foi um professor quem buscou, no seu relato, uma definição mais precisa para este adjetivo:

Falar dos professores mais marcantes, no meu entender, seria relatar apenas uma experiência que alterou, de modo profundo, o rumo de minha vida e que alterou, completamente, o rumo de minhas atitudes para com o mundo, com os Homens e com o meio, com o passado, o presente, o futuro e, enfim, com os outros professores. A proposta desse professor não era que os alunos pensassem como ele. Muito pelo contrário. Na aula, ou no contato particular, o aluno é despertado para que, por si só, descubra a sua forma de atuação e percepção, tanto profissional como pessoal e afetiva. (...) Os outros professores que passaram pela minha vida, todos, tornaram-se marcantes, positiva ou negativamente, através de suas crenças, dogmas ou caricaturas que, mais ou menos, revelaram em suas aulas. (...) Estas representações do mundo, lançadas em aulas diversas, do primário até a faculdade, foram sempre colocadas, com raras exceções, de maneira enfática e absoluta.

Os relatos evidenciam exatamente isto: lições aprendidas ou por aprender e mágoas ainda não superadas. Mais ainda: um sinal muito evidente de que professoras e professores atenciosos, compreensivos, humanos, mas nem por isso permissivos, com domínio de sua disciplina e com controle sobre a classe transmitiram segurança e confiança aos seus alunos, seja ao longo das séries iniciais, seja nas outras etapas de mudança do ciclo de vida escolar – na passagem para a 5ª série, para o 2º grau e para o ensino superior. Alguns elementos presentes na forma de ser professor vão mostrar-se articulados a experiências escolares iniciais, conforme explicitamos a seguir.

## A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INICIAIS

No âmbito do discurso sobre formação de professores o tema da identidade profissional é questão que deve ser mais problematizada. De um lado, em muitos casos, predomina a idéia de que a escolha da profissão docente é determinada por características pessoais inatas, e que a formação profissional acha-se circunscrita ao tempo e às práticas dos cursos de magistério. Alguns entendem que são esses cursos que dão a formação necessária àqueles que se destinam a ser professores e é ali, portanto, que eles devem firmar a identidade que já possuem “por vocação”. De outro lado, à medida que as expectativas em relação a esses cursos se vêem frustradas, toma lugar a idéia de que as habilidades pedagógicas do professor são o produto e a consequência direta de suas experiências em sala de aula. E, assim sendo, conclui-se que os cursos e o que neles se ensina de muito pouco valem<sup>5</sup>. Para além das insatisfações muitas vezes procedentes, o que as críticas e acusações manifestam é muito mais do que isso. Trata-se, na verdade, de um modo de conceber a formação da identidade docente, que subestima e mesmo ignora, nesse processo, o papel das experiências escolares anteriores e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais que têm lugar após o término dos cursos. Assim, é de fundamental importância rever essa concepção, uma vez que é sobre ela que se estrutura todo e qualquer trabalho destinado à formação de professores.

Tal como na primeira parte do texto, examinamos aqui narrativas que recuperam as relações com a entrada na escola e com o que nela se passa. Cabe agora examinar algumas relações entre as experiências escolares iniciais e o processo de formação da identidade docente, a partir do conteúdo de narrativas autobiográficas produzidas por professoras que trabalham conosco no projeto de educação continuada. Trata-se de um foco de análise que vem despertando interesse cada vez maior por parte dos pesquisadores<sup>6</sup>,

5. São numerosos os trabalhos que apontam a presença de uma visão dicotômica entre os professores, que ora supervaloriza a teoria, ora a prática. Na tentativa de ir um pouco além, temos desenvolvido algumas análises que buscam compreender a natureza e algumas origens dessa visão. A esse respeito, ver: Bueno et al. (1993, p. 299-318), Bueno (1996, cap. 3, item 3.2.).

6. A este respeito, mencionamos aqui alguns trabalhos: Weber e Mitchell (1996, p. 109-26), Sousa, et al. (1996, p. 61-76), Bueno (1996). Ainda que em perspectiva diversa da que estamos propondo, é oportuno indicar também o trabalho de Stephen Ball (1989).

cujos trabalhos, ainda que examinem essa relação sob diferentes prismas, convergem no sentido de mostrar que muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor estão enraizados nas experiências infantis e na cultura do ensino, forjadas, especialmente, no contato e na convivência dos indivíduos com a própria escola. Diferentemente do que se poderia supor, tais experiências não desaparecem da história do sujeito. Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde, professor, acaba por estabelecer com a escola e com o conhecimento ao longo da vida. Supõe-se por isso que tais experiências são, em grande parte, articuladas à escolha profissional, e, na qualidade de elementos que permanecem subjacentes no processo de formação intelectual, atuam como modeladores das práticas pedagógicas que são levadas a efeito pelos professores. Desse modo, as experiências que têm lugar no início da escolarização, ao alicerçarem os desenvolvimentos ulteriores do indivíduo, cumprem um papel crucial na formação docente, mediante as imagens que se vão formando sobre o professor como profissional e sobre a escola como instituição social. Todavia, como se disse, por se mostrarem pouco perceptíveis nos modos de atuação do sujeito, tais experiências são ignoradas quanto ao papel que desempenham na dinâmica dos processos mediante os quais o professor constrói a sua identidade profissional.

Nós compartilhamos da convicção de Sandra Weber e Claudia Mitchell (1996) de que o estudo das imagens incorporadas desde a infância sobre o professor e o ensino propicia melhor compreensão acerca do desenvolvimento profissional, podendo resultar numa intervenção mais efetiva no tocante à percepção da sociedade sobre o trabalho docente. Além disso, enfatizamos também a importância de examinar as experiências que possivelmente estão em conexão com essas imagens, especialmente aquelas que desencadearam imagens ideais de mestres e favoreceram o caminho em direção à profissão docente. Esse tipo de estudo, potencializado pela análise dos relatos autobiográficos, parece contribuir de modo mais eficaz para deslocar o eixo tradicional das práticas de formação de professores, de acentuada orientação prescritiva, para modalidades de autoformação que ajudem o professor a exercer a crítica sobre o ensino e a encontrar em sua própria história possíveis nexos entre suas formas de conceber, de atuar e de se ver em relação ao trabalho docente.

Enfrentar a questão traz uma série de obstáculos, pois a própria palavra *identidade* pode, ilusoriamente, levar a supor a existência de um *eu* monolítico, construído no percurso de uma história linear, e que para ser identificado depende apenas de o sujeito acionar sua memória. Esta, por sua vez, é entendida, por alguns, como um arquivo de lembranças do passado meticolosamente ordenadas. Os desenvolvimentos teóricos que vêm sendo acumulados em diversas áreas, das ciências sociais às neurociências, mostram que tais processos se caracterizam por uma complexidade muito maior<sup>7</sup>. Tendo em vista a questão que nos interessa, convém ressaltar alguns aspectos que dizem respeito às relações entre memória e identidade e que se fa-

zem presentes no trabalho com as narrativas autobiográficas. Assim, algumas questões podem ser sugeridas. De que modo as professoras se identificam em seus relatos? Quais são os primeiros eus que aí aparecem? De que modo são lembrados e reconstruídos por elas, especialmente, em relação à fase inicial da escolarização? E em que sentido as lembranças desse período se mostram, de alguma maneira, relacionadas a um percurso de formação da identidade docente? As considerações feitas a seguir tentam esboçar algumas respostas a essas questões.

## IDENTIDADE, MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

É quase impossível falar de identidade e memórias da infância sem lembrar de Lewis Carrol. O autor, ao brincar com a fantasia infantil, mostrou que sair da superfície e tentar responder “quem sou eu?” não é tarefa tão simples. O cenário privilegiado por Carrol é o “país das maravilhas”, o poço no qual Alice, a menina curiosa, embrenha-se e envolve-se em sucessivas aventuras. A linguagem é a dos jogos de palavras e da dualidade de sentidos que o escritor faz proliferar indefinidamente (Leite, 1980). Com esses recursos e o apelo à fantasia, ele retrata de forma simples, mas angustiante, os paradoxos da identidade. Em suas aventuras, Alice depara várias vezes com a tarefa de ter que responder a si mesma ou a outrem quem ela é. E ainda que recorra com insistência à memória, vê-se quase sempre mal-sucedida, porque fica presa nas armadilhas de seu próprio discurso, como podemos ver, por exemplo, na cena em que se encontra com a lagarta:

A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Finalmente, a Lagarta tirou o narquilé da boca e perguntou, em voz lânguida e sonolenta:

– Quem é você?

Não era um começo de conversa muito animador. Um pouco tímida, Alice respondeu:

*Eu... eu... nem eu mesmo sei, senhora, nesse momento... eu... enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então.*

– Que é que você quer dizer com isso? – perguntou a Lagarta, rispidamente.

– Explique-se!

7. Para se ter uma idéia da multiplicidade de abordagens que várias disciplinas têm dado sobre a questão da memória, indicamos a título de exemplo o volume temático da revista *Psicologia USP*, organizado por César Ades. Esse volume inclui um de nossos trabalhos, já citado, no qual procuramos discutir, entre outros aspectos, a natureza individual e coletiva da memória e seu caráter dinâmico, que implica um trabalho de contínua construção e reconstrução do passado a partir de problemáticas do presente (Bueno, 1993). Com relação à identidade, basta lembrar que este tem sido um dos temas mais recorrentes na filosofia e também incorporado pela psicologia.

*Acho que eu mesma não posso explicar - disse Alice - porque eu não sou eu, está vendo?* (Carrol, 1980, p. 69, grifos do autor)

A perplexidade diante do ambíguo e do contraditório não é apenas o que caracteriza as reações de Alice. As mudanças que lhe ocorrem no fundo do poço levam-na a experimentar profunda angústia e, não raro, o desespero. A menina busca a si mesma nas profundezas, mas por ter perdido o contato com os outros não consegue saber de fato *quem ela é*. Percebe-se então no abandono e cai várias vezes em pranto. É certo que Alice quer uma resposta dos outros sobre sua identidade. Mas apenas isto não lhe basta. Ela quer também aceitar a si mesma e impõe que somente neste caso – ou seja, “se gostar de ser a tal pessoa” – voltará à superfície. Com esses conflitos ela se debate várias vezes, tal como em um de seus encontros com o Coelho Branco, quando se vê às voltas com sua memória, tentando recordar seus conhecimentos escolares para saber “se ela é ela mesma”. Conforme a narrativa, parte da cena assim se passa:

Tenho certeza de que as palavras não são essas – disse a pobre Alice, e as lágrimas inundaram os seus olhos outra vez.

– Devo ter me transformado mesmo em Mabel, e vou ter de viver naquela casa tão pequena, sem brinquedos e, oh, meu Deus, com tanta coisa pra aprender! Não, já resolvi: se eu sou Mabel, então vou ficar aqui embaixo mesmo! Não adianta botarem a cabeça e pedirem: “Suba outra vez, querida!” Só vou levantar a cabeça e dizer: “Quem é que eu sou? Digam primeiro, e se eu gostar de ser a tal pessoa, então subo. Se não, fico aqui embaixo mesmo até que eu seja outra pessoa...” Mas, oh, meu Deus! – gritou, explodindo de repente em lágrimas. (Idem, p. 49)

Lembrar aqui os paradoxos da identidade, tal como expostos na obra de Carrol<sup>8</sup>, ainda que possa significar uma espécie de digressão, constitui recurso oportuno para sublinhar a complexidade da questão que nos ocupa. Abordar o tema da identidade implica necessariamente falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo. Mas como se acercar disso, se, especialmente nas narrativas autobiográficas, os limites entre realidade e fantasia e entre memória e pensamento são tão tênues e indefinidos? E parece praticamente impossível separar a memória do sujeito daquilo que constitui a memória dos outros? Em nosso caso particular, trata-se de saber de que modo os docentes realizam essa experiência quando se voltam para si mesmos e se perguntam como se tornaram professores. E, ao fazê-lo, têm que enfrentar a questão de saber se gostam ou não daquilo que fazem. E, mais do que isto, se gostam de ser “esse profissional”.

As narrativas autobiográficas são formas privilegiadas para a apreensão de tais processos, ainda que sua escrita envolva um complexo trabalho de elaboração e de rememoração e

8. Para maior aprofundamento deste tema podem-se consultar as referências bibliográficas apresentadas por Sebastião Uchoa Leite (1980) ao final de seu texto “O que a tartaruga disse a Lewis Carrol”.

não permita supor que o *eu* seja uma entidade simplesmente lembrada<sup>9</sup>. Em seu artigo “The ‘remembered self’”, Jerome Bruner afirma que mais do que um produto de lembranças o eu é um produto do pensamento, é um “complexo edifício mental que se constrói pelo uso de uma variedade de processos mentais” (1994, p. 41). Craig Barclay também discute e problematiza a mesma questão, mas sob outro ângulo. Para ele, o eu é um conceito abstrato. O que existe é uma variedade de eus que emergem pela lembrança produtiva e sua interação (também produtiva) que têm lugar na vida cotidiana. Tais eus lembrados são, desse modo, “parte de nossa experiência fenomênica como indivíduos, formada e compartilhada nas relações interpessoais” (1994, p. 55). É dentro de tais contextos, e especialmente pela narração, que os eus lembrados são construídos e reconstruídos. É no âmbito dessas discussões que Barclay ressalta o caráter adaptativo das memórias autobiográficas, ponderando que as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros.

Os outros são, dessa forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças. Mas não apenas isso. Ao atuarem como espelhos, suas lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas próprias memórias. Alice, para se certificar sobre si mesma, recorre não apenas a sua memória mas também ao testemunho dos outros. “Quem é que eu sou?”, pergunta ela lá do fundo do poço. “Digam primeiro (...). Senão, fico aqui embaixo mesmo até que eu seja outra pessoa...” É quando de sua boca salta o paradoxo e ela se vê desprotegida. Como pode ela mesma vir a ser outra pessoa? Seu choro não seria um sintoma da ameaça da perda de identidade?

Recursos semelhantes também foram utilizados pelas professoras para escreverem seus relatos. Muitas delas confessaram ter enfrentado enormes dificuldades para se lembrar de seus primeiros anos e das primeiras experiências escolares. Tudo parecia ter-se apagado e em alguns casos, com grande esforço, apenas umas poucas lembranças ameaçavam despontar. Tanto em um como em outro caso, elas recorreram a várias pessoas: pais, irmãos, parentes e até amigos. Muitas também se debateram em conflitos com “os outros”, por vezes, também caindo em prantos. Passagens da história de uma das professoras são exemplares a esse respeito. Ao final de seu primeiro relato ela singelamente diz: “Escrevi com a ajuda de mamãe e de minha irmã que me avivaram as lembranças”. O interessante a observar é que ela se apropriou de tais lembranças, assumindo-as como sendo suas. Seu texto não distingue o que ela teria conseguido lembrar por si mesma e quais lembranças foram trazidas pela mãe e pela irmã. Tal exemplo vem corroborar a idéia de que as imagens que o sujeito faz sobre si mesmo no processo de construção de sua identidade são em grande parte fundamentadas nas histórias que lhe são narradas pelos outros. “Nossas histórias”, afirma Mark Freeman (1993),

9. Embora não faça parte dos propósitos deste trabalho discutir o tema da ficção autobiográfica, é importante dizer que em certa medida as polêmicas que cercam a questão encontram-se subjacentes às considerações aqui apresentadas. Entre os numerosos trabalhos que hoje já existem sobre o tema, gostaríamos de indicar a obra de Mark Freeman (1993) e não poderíamos deixar de mencionar Philippe Lejeune (1975, 1986).

“começam não na memória, mas nas histórias contadas a nós pelos outros. Estas se tornam, de fato, nossos passados”.

Nesse sentido, o estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicitação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem. Decerto uma história das relações com a escola, o conhecimento e os professores pode nos dizer mais sobre a educação e os processos de ensino do que as veleidades prescritivas, ainda hoje estimuladas na produção de conhecimentos ditos pedagógicos. Como se viu, é esse reconhecimento que sustentou a análise aqui mostrada.

## REFERÊNCIAS

- ALBERT, J.-P. Être soi: écritures ordinaires de l'identité. In: CHAUDRON, M. e SINGLY, F. (orgs.). *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, Bibliothèque Publique d'Information, 1995, p. 45-58.
- BALL, S. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In: Hammersley, M., Woods, P. *Life in school: the sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1989, p. 108-120.
- BARCLAY, C.R. Composing protoselves through improvisation. In: Ulric, N. e Fivush, R. (eds.). *The Remembering self: construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- BRUNER, J. The “remembered” self. In: Ulric, N. e Fivush, R. (eds.). *The Remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- BUENO, B.O. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo, 1996. Tese (livre doc.) USP.
- BUENO, B.O. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.
- CARROLL, L. *Aventuras de Alice*. 3. ed. São Paulo: Sumus, 1980.
- CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira A. O.; SOUSA, Cynthia P. “O Amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.111, p. 151-171, dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. Memória e biografia: o poder do relato e o relato do poder na história da educação. In: CATANI, D.B. *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995. p. 73-80.
- FREEMAN, M. *Rewriting the self: history, memory, narrative*, London, New York: Routledge, 1993.
- GATTAI, Z. *Anarquistas, graças a Deus*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- Haidar, M.L.M. *O Ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972.
- JOSSO, M. C. *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Age de L'Homme, 1991.
- LEITE, S.U. (trad. e org.) O Que a tartaruga disse a Lewis Carrol. 3. ed. In: Carroll, L. *Aventuras de Alice*. São Paulo: Sumus, 1980. p. 7-36.
- LEJEUNE, P. *Le Pacte autobiographique*. Paris, Ed. du Seuil, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Moi aussi*. Paris, Ed. du Seuil, 1986.
- NÓVOA, A. Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal. In: NÓVOA, A. e BERRIO, J. (eds.) *A História da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portu-

guesa de Ciências da Educação, Sociedade Espanhola de Ciências da Educação, 1993, p. 11-22.

NOVOA, A., FINGER, M. (orgs.) *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

PERRONE-MOISÉS, L. *O Ateneu, retórica e paixão*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PETERS, R.S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R.D. (orgs.) *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-30.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. São Paulo: Três, 1973.

PONTALLIS, J.B. *O Amor dos começos*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

RAMOS, G. *Infância*. 23. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1986.

RODRIGUES, J.L. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa, 1930.

SOUSA, C.P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, p. 61-76, 1996.

WEBER, S., MITCHEL, C. Using drawings to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. In: Goodson, I. e Hargreaves, A. (eds.). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press, 1996. p. 109-26.

\* *O Amor dos Começos* é a expressão que dá título à autobiografia de J.B. Pontallis da qual se fala neste texto. Este texto integra uma série concebida com o objetivo de investigar os entrecruzamentos dos temas "Docência, Memória e Gênero" – Gedomge – e ancora-se em estudos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo do mesmo nome, na Faculdade de Educação da USP.

\*Retirado de: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p. 151-171, dez. 2000.

## AGENDA DO EIXO ARTICULADOR MEMÓRIA DO PROFESSOR

### 4ª SEMANA DE MEMÓRIA DO PROFESSOR (PARTE IV)

25/10/2010 a 30/10/2010



Iniciamos, hoje, a última parte do Eixo Articulador Memória do Professor.

Assim, iniciaremos a organização do texto do Memorial.

Enquanto autobiografia de formação, o Memorial deve propiciar reflexões sobre a constituição da identidade docente. Começamos a semana trabalhando as especificidades da narrativa autobiográfica que será objeto do vídeo da aula de hoje. As atividades desta semana, além de retomarem as atividades desenvolvidas nas semanas anteriores deste Eixo, também propõem alguns avanços e uma articulação entre essas atividades. Por isso, concentrem-se, nesta semana na escrita do Memorial. Ele é essencial para a garantia de uma boa reflexão sobre sua trajetória. Esta reflexão visa, ainda, além da busca de sua identidade docente, favorecer-lhe o questionamento acerca de sua prática, objetivando ampliar seus horizontes.

Esta parte do Eixo se desenvolverá no período entre **25 e 30 de outubro de 2010**.

Fiquem atentos aos prazos de entrega!

As atividades desenvolvidas nesta semana, excetuando a atividade 50, deverão ser entregues até o dia 06 de novembro de 2010. É aconselhável que não deixem para postar suas atividades de última hora, principalmente porque semana que vem teremos o início de outra Disciplina.

Para se organizarem, façam as atividades conforme elas forem sendo propostas. Elas serão avaliadas pelo cumprimento ao que foi proposto e precisam constar em seu Memorial Preliminar Reescrito que, por sua vez, deverá ser entregue até o dia 13 de novembro.

Para cada atividade, vocês receberão nota 1,0 e, ao final do módulo, terão uma média aritmética composta pelo cumprimento das atividades de todo o Eixo. Entretanto, a nota atribuída na versão preliminar do Memorial Reescrito (atividade 50) será parte da nota deste Eixo Articulador. Assim, a nota final será a média destas duas notas.

Prazos para a entrega das atividades dessa semana:

**Início da entrega:** 25 de outubro de 2010

**Período de desenvolvimento das atividades:** 25 a 30/10/2010

**Término da entrega:** 06 de novembro de 2010 (23h55)

Entretanto, as propostas da atividade 50, que se referem à finalização do Memorial, apresentam outros prazos. Observem:

O prazo para a postagem do **Memorial Preliminar Reescrito** será **dia 13/11/2010** para avaliação preliminar.

Até dia **17/12/2010** seu orientador fará os comentários formativos sobre o **Memorial Preliminar Reescrito** destacando as correções que deverão ser feitas para o texto final.

O prazo final de entrega do **Memorial Final** será **dia 21/03/2011**.

Vejam abaixo como ficou o esquema de atividades para a quarta parte do Eixo Articulador Memória do Professor:



7ª Aula Presencial – 25/10/2010

**Atividade 40** – Discussão sobre a escrita de si: a narrativa autobiográfica.

**Atividade 41** – Assistir à videoconferência “A narrativa autobiográfica”.

● **Atividade 42** – Síntese da discussão com anotações individuais.

7º Período Virtual – 26 e 27/10/2010 

- **Atividade 43** – Desenvolvimento da Introdução do Memorial.
- **Atividade 44** – Retomada das atividades do Eixo Articulador.

8ª Aula Presencial – 28/10/2010 

- **Atividade 45** – Leitura do artigo “O amor dos começos: por uma história das relações com a escola”.
- **Atividade 46** – Discussão do texto “O amor dos começos: por uma história das relações com a escola”.

8º Período Virtual – 29 e 30/10/2010 

- **Atividade 47** – Desenvolvimento do Memorial.
- **Atividade 48** – Releitura do Memorial.
- **Atividade 49** – Avaliação da autobiografia.
- **Atividade 50** – Orientações para finalização do trabalho.

**IMPORTANTE:** O Memorial será parte integrante do seu Trabalho de Conclusão de Curso. Logo, ele representa um requisito essencial em sua formação e, como tal, será objeto de avaliação. Nesta semana, vocês usarão apenas um arquivo com o título Memorial. Como é um trabalho de cunho acadêmico, deverão utilizar as Normas da ABNT. Vocês serão avaliados pelo cumprimento das atividades desta semana que precisam constar em seu Memorial.

Atividades Avaliativas



## ATIVIDADES DA QUARTA SEMANA

### ATIVIDADES PARA O AMBIENTE DO EIXO ARTICULADOR MEMÓRIA DE PROFESSOR

Parte IV – 4ª Semana

7ª Aula Presencial 25/10/2010 

**Atividade 40** – Discussão sobre a escrita de si: a narrativa autobiográfica.

Seu Orientador de Disciplina mediará agora uma discussão coletiva sobre a escrita da autobiografia. Nesse momento, cada um deverá apresentar um trecho que considera essencial em sua biografia.

O objetivo desta atividade é possibilitar a todos, por meio do relato das lembranças dos colegas, uma reflexão acerca de sua própria história. Pretende-se também com essa atividade despertar a percepção de que a história de cada indivíduo é parte de uma história coletiva. Assim, anotem as histórias e/ou os elementos que ajudam na elaboração da sua biografia e aproveitem as anotações na elaboração do Memorial.

**Atividade 41** – Assistir à Videoconferência “A narrativa autobiográfica”.

Assistam agora à videoconferência “A narrativa autobiográfica”. Nela, o(a) pesquisador(a) da área falará sobre a escrita da autobiografia, levantando questões pertinentes ao tema.

Vocês poderão interagir, enviando suas dúvidas para o e-mail indicado na tela de sua TV digital. Entretanto, se sua questão não for respondida ao vivo, as respostas serão posteriormente disponibilizadas no Acervo Digital, assim como a gravação da Videoconferência. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

#### Atividade 42 – Síntese da discussão com anotações individuais.

Como amanhã vocês darão início à elaboração do seu Memorial, aproveitem para sistematizar a discussão de hoje e, assim, escrever tudo de que se recordaram durante a aula. Anotem também os principais pontos sobre a escrita autobiográfica.

Posteriormente ao final da aula, copiem suas anotações em seus “Diários de Bordo”, com o título “EA1\_Atividade 42”, deixando o texto “Compartilhado com Formadores”.

**Observação:** Não se esqueçam de que a página do Diário de Bordo pode expirar enquanto vocês escrevem. Então, redijam em seu editor de texto, salvem em sua pasta “Memória de Professor” e, depois, copiem e cole no campo de texto do Diário de Bordo (“Ctrl +C” para copiar; e “Ctrl +V” para colar).

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual

**Objetivos:** Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC.

**Critérios:** Cumprimento das atividades, conforme o que cada uma delas propõe, dentro do prazo estabelecido.

7º Período Virtual – 26 e 27/10/2010



#### Atividade 43 – Desenvolvimento da Introdução do Memorial.

Hoje, iniciaremos a elaboração do seu Memorial. Dessa forma, é imperativo que abram um novo arquivo, em sua pasta Memória do Professor, com o título Memorial Preliminar. Trabalharemos a semana toda, **no mesmo arquivo**. Então, a cada nova proposta de atividade, vocês deverão retomar o arquivo anterior, fazer as alterações necessárias e postá-lo novamente.

Assim, para iniciarem a escrita da introdução de seu Memorial, retomem a atividade 5 (Leitura de textos - “A ‘escrita de si’ como estratégia de formação continuada para docentes” e/ou “Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida”) da 1ª Semana do Eixo Articulador. Em ambos os textos indicados, os autores falam da importância da escrita autobiográfica na formação de professores.

Escreva algumas linhas sobre o papel da autobiografia na formação de professores. Em seguida, retome as reflexões realizadas na atividade 6 (Reflexão sobre os textos “A ‘escrita de si’ como estratégia de formação continuada para docentes” e “Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida”). Refaça-as caso julgue necessário. Utilize também as considerações feitas na aula de ontem sobre o vídeo e a aula expositiva. A partir delas, organize atentamente um texto, pois este será a introdução do seu Memorial.

Salvem este texto, então, em um novo arquivo, em sua pasta Memória do Professor, em seu computador ou *pen-drive*, com o título Memorial\_Preliminar43. Postem esse arquivo em seus respectivos Portfólios Individuais, com o mesmo título e deixem-no Compartilhado com Formadores. Não se esqueçam de associar o item à avaliação.

**Atenção:** Nesta semana, todas as atividades ficarão neste arquivo, uma vez que vocês deverão se dedicar à escrita do Memorial. Vocês serão avaliados pelo cumprimento das atividades dentro do Memorial. Cada atividade terá o valor 1,0, tal qual nas semanas anteriores, com a diferença de que não serão vários arquivos. Fiquem atentos aos prazos de entrega das atividades.

**Importante:** Como este será um trabalho acadêmico, o texto deverá estar dentro das normas da ABNT.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual

**Objetivos:** Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC.

**Critérios:** Cumprimento das atividades, conforme o que cada uma delas propõe, dentro do prazo estabelecido.

**Atividade 44 – Retomada das atividades do Eixo Articulador.**

Façam uma revisão de todas as atividades do Eixo. Reúnam aquelas que julgarem importantes para a elaboração de seu Memorial. Copiem cada uma delas e cole na última versão de seu arquivo Memorial Preliminar (postado na atividade 43) e construam o texto de seu Memorial. Lembrem-se de que esta parte vem após a introdução desenvolvida na atividade 43. Para a elaboração levem em conta as discussões feitas na última aula presencial.

O Memorial deve ser minuciosamente elaborado em uma escrita acadêmica que leve em consideração o leitor. Utilizem palavras que sejam mais próximas ao significado do que desejam emitir, ou seja, cuidem da precisão da linguagem. Em suas narrativas, procurem contemplar as representações que: fazem a sua identidade, ou seja, conforme Josso:

[...] das influências que recolheu e de que se alimenta, dos momentos fortes que revelam opções tomadas e/ou postas em questão, do papel das pessoas-recurso que acompanharam as hesitações e as escolhas, das atividades ou das circunstâncias que obrigaram a aprendizagens, dos desafios assumidos que dinamizaram alguns períodos do cotidiano, e repetições que mostram a influência de uma tensão entre valorizações vividas como contraditórias e cuja resolução é, sem cessar, diferida (2002, p.135).

O Memorial é reflexivo e não apenas descritivo. Para tanto, segundo Josso, é preciso “evocar experiências suficientemente significativas para compreender as correntes que animam o movimento de vida, escolher experiências que são apresentadas como testemunhos da construção identitária e que são outros tantos paradigmas de um caminho formativo” (2002, p. 135).

Escrevam e revisem quantas vezes forem necessárias.

Postem seus arquivos em seus respectivos “Portfólios Individuais”, com o título “Memorial\_Preliminar44”, deixando o texto “Compartilhado com Formadores”. Associe o item à avaliação.

**Valor:** 1,00

**Tipo da Atividade:** Individual

**Objetivos:** Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC.

**Crítérios:** Cumprimento das atividades dentro do prazo estabelecido, conforme o que cada uma delas propõe.

8ª Aula Presencial – 28/10/2010

**Atividade 45 – Leitura do artigo “O amor dos começos: por uma história das relações com a escola”.**

Neste artigo, as autoras estabelecem relações entre as autobiografias literárias e as de professores, e de alunos de cursos de formação de professores. Além disso, consideram as relações que estes textos constroem com a escola e seus atores. Durante a leitura, anatem os pontos que dizem respeito às suas relações pessoais e às disciplinas. Escrevam também sobre como estas relações possibilitam a análise da prática docente. Suas anotações os auxiliarão na atividade seguinte.

Este artigo está disponível no caderno e na Ferramenta Leituras - Atividade 45 - artigo “O amor dos começos: por uma história das relações com a escola”.

**Atividade 46 – Discussão do texto “O amor dos começos: por uma história das relações com a escola”.**

Seus Orientadores de Disciplina mediarão, agora, uma discussão do texto, dando ênfase à percepção que cada um tem acerca das relações entre sua trajetória de aluno e a de professor.

Os pontos centrais da discussão serão o que os(as) marcou nos primeiros dias como alunos ou como professores; o que mudou em sua percepção sobre a escola, os alunos, os professores e a direção. Por fim, estabeleçam as possíveis relações entre suas experiências. Anatem as considerações que julgarem importantes e as utilizem no Memorial.



#### Atividade 47 – Desenvolvimento do Memorial.

Vamos, agora, continuar elaborando o Memorial. Retomem, então, o arquivo que postaram na atividade 44 e continuem a trabalhar no seu Memorial.

Para tanto, voltem às atividades finais de cada uma das disciplinas e aproveitem-nas na sua autobiografia.

Postem seus arquivos em seus respectivos “Portfólios Individuais”, com o título “Memorial\_Preliminar47”, deixando o texto “Compartilhado com Formadores”. Lembrem-se de associá-lo à avaliação.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC.

**Critérios:** Cumprimento das atividades, conforme o que cada uma delas propõe, dentro do prazo estabelecido.

#### Atividade 48 - Releitura do Memorial.

Releiam seu Memorial e vejam se conseguiram explicitar os momentos marcantes de suas trajetórias. Façam uma reflexão sobre estes momentos marcantes, estabelecendo uma relação entre estes e sua prática docente. Coloquem todos esses elementos no seu Memorial. Agora, vejam se o Memorial está completo com todos os elementos indicados nesta semana do Eixo.

Postem seus arquivos em seus respectivos “Portfólios Individuais”, com o título “Memorial\_Preliminar48”, deixando o texto “Compartilhado com Formadores”. Não se esqueçam de associar o item à avaliação.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC.

**Critérios:** Cumprimento das atividades, conforme o que cada uma delas propõe, dentro do prazo estabelecido.

#### Atividade 49 – Avaliação da autobiografia.

Como componente final de seu Memorial, avaliem o sentido que teve para vocês a escrita de sua biografia na sua formação pedagógica. A escrita do Memorial foi uma atividade prazerosa? Houve momentos de conflitos e/ou de descobertas? Vocês se reconheceram nesta biografia? Coloquem esta avaliação como encerramento preliminar de seu Memorial. Cuidem dos conteúdos, da linguagem e do formato do texto.

Postem seus arquivos em seus respectivos “Portfólios Individuais”, com o título “Memorial\_Preliminar49”, deixando o texto “Compartilhado com Formadores”. Lembrem-se de associar o item à avaliação.

**Valor:** 1,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC.

**Critérios:** Cumprimento das atividades, conforme o que cada uma delas propõe, dentro do prazo estabelecido.

#### Atividade 50 – Orientações para finalização do trabalho.

Agora que cumpriram todas as etapas sugeridas para a elaboração de seu Memorial, vocês terão, até o dia 13 de novembro de 2010, para fazer os últimos ajustes antes de entregar

a versão preliminar de seu trabalho. A nota atribuída a esta versão preliminar, será parte da nota deste Eixo Articulador. A outra nota será o conjunto de pontos atribuídos nas atividades do eixo. A nota final será a média destas duas notas.

Releiam e reescrevam o Memorial quantas vezes forem necessárias durante esse período. Postem o arquivo pronto em seus respectivos Portfólios Individuais, com o título: Memorial\_Preliminar\_Reescrito e deixem Compartilhado com Formadores. Não se esqueçam de associar o item à avaliação (Atividade 50 - Memorial Preliminar Reescrito).

Seus Orientadores de Disciplina disponibilizarão os comentários formativos, normalmente, em seus Portfólios Individuais, até o dia 17 de dezembro de 2010.

A partir dessas correções, vocês deverão reescrever seu Memorial. Entretanto, a postagem desse arquivo corrigido, que deverá ser salvo com o título: Memorial\_Final, deverá ser feita no ambiente “Orientações de Estágio e TCC”, que abriremos especialmente para o desenvolvimento desses trabalhos.

Dessa forma, seu Memorial continuará a ser trabalhado, com o apoio dos orientadores de disciplina e de turma, neste novo ambiente; assim como posteriormente, todo o desenvolvimento dos trabalhos de TCC e dos Estágios Supervisionados, também o serão.

Dessa forma, vocês terão, até o dia 21 de março de 2011, para postarem no Portfólio Individual, do ambiente “Orientações de Estágio e TCC”, “o Memorial finalizado, com o título: Memorial\_Final. Lembrem-se de deixá-lo Compartilhado com Formadores e de associá-lo à avaliação (Atividade 1 – Memorial Final).

Estamos formando uma comissão que estudará e definirá a estrutura, a organização e a atribuição de notas ao TCC e ao Estágio Supervisionado. A reunião desta comissão composta por Professores Autores e Orientadores de Disciplina, definirá como e onde será aproveitado o texto final do memorial, bem como de que forma será atribuída nota a ele.

**Importante:** A entrega do Memorial Preliminar está prevista para o dia 13 de novembro de 2010. Entretanto, os alunos que não conseguirem, por ventura, efetuar suas postagens até esse dia, poderão efetuá-la até o dia 20 de novembro, com desconto de dois pontos em sua nota. Arquivos postados após essa data não serão avaliados.

**Atenção:** Para a postagem do Memorial Final, **não está previsto prazo de recuperação.** Assim, postagens feitas após o dia 21 de março de 2011, não serão avaliadas.

**Valor:** 10,00.

**Tipo da Atividade:** Individual.

**Objetivos:** Ajudar o aluno a refletir e desenvolver material que poderá ser usado posteriormente na elaboração de seu TCC.

**Crêterios:** Cumprimento das atividades, conforme o que cada uma delas propõe, dentro do prazo estabelecido.



dedicação  
perfeição

# INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO

MARÍLIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI-REIS  
Pedagoga com livre-docência em 2009, Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis atualmente é professor Adjunto da UNESP no Instituto de Biociências, Departamento de Educação em Botucatu. É autora dos livros *Infância, Escola e Pobreza* (Autores Associados, 2002); *Educação Ambiental: natureza razão e história* (Autores Associados, 2004 e 2008); e *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas* (Anna Blume, 2007).

*“Os livros podem ser divididos em dois grupos: aqueles do momento e aqueles de sempre”.*

John Ruskin

## INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO

A disciplina apresenta aos alunos as ideias básicas do que é pesquisa em Educação, assim como, noções básicas de sua metodologia científica.

### OBJETIVOS GERAIS

Refletir sobre a atividade de pesquisa científica em educação como elemento importante na formação de professores.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a importância da pesquisa científica na produção de conhecimentos sobre o fenômeno educativo.
- Identificar a metodologia científica da pesquisa em educação como instrumento fundamental para pesquisadores iniciantes.
- Identificar os principais elementos da metodologia científica da pesquisa em educação;
- Compreender as etapas do processo de pesquisa científica para a produção de conhecimentos sobre o fenômeno educativo.

### EMENTA

Metodologia científica da pesquisa qualitativa em educação. Modalidades, técnicas e instrumentos da pesquisa qualitativa. O processo de pesquisa qualitativa. Regras e normas do trabalho científico. Apresentação do trabalho científico.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa em educação**. São Paulo: DP&A, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O. **Método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática**. Campinas: Papirus, 2005.
- ANGEL, J. B. **La investigación-acción: um reto para el profesorado**. Barcelona: INDE Publicaciones, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.
- BEEBY, C. E. O planejamento e o administrador educacional. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 7, p. 75-91, 1 jun. 1973.
- BLALOCK, H. M. **Introdução à pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- BRANDÃO, C. R. (org) **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, C. R. (org) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRUYNE, P. et al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BUNGE, M. **La investigación científica**. Barcelona: Ariel, 1969. (Colección Convivium).
- CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Delineamentos experimentais e quase experimentais**. São Paulo: Edusp, 1979.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CRUZ-NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001.
- DEMO, P. **Pesquisa e produção do conhecimento**. [S. l.]: Tempo Brasileiro, 2002.
- DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. [São Paulo]: IBPEX, 2005.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEMO, P. **Vícios Metodológicos**. Disponível em <http://www.pedrodemo.sites.uol.br> Acesso em 29/10/2005.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DESLANDES, S. F. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Voes, 1998.
- ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1983.

- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, J. V.; GALIAZZI, M. C. **Metodologias emergentes da pesquisa em educação**. Unijuí, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- INÁCIO-FILHO, A. **Monografia na universidade**. Campinas: Papirus, 1995.
- KAPLAN, A. **A conduta na pesquisa**. São Paulo: Herder, 1969.
- KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU,
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1983.
- LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LOMBARDI, J. C. **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- PARRA-FILHO, D.; SANTOS, J. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 1998.
- PIMENTA, S.G. **Pesquisa em educação**. São Paulo: Loyola, 2006.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RUMMEL, F. J. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SCHRADER, A. **Introdução à pesquisa social empírica**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRALDI, M. C.; DIAS, R. **Monografia passo a passo**. Campinas: Alínea, 2004.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALE, J. M. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. (org) **Questões atuais no ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.

*Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis*

# A PESQUISA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS\*

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

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

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

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

## INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## A PESQUISA QUALITATIVA E A QUESTÃO METODOLÓGICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## O Conceito de Metodologia de Pesquisa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Sobre Regras e Belezas do Trabalho Científico

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

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

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

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

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

Contudo, é fundamental atentar para a seguinte questão:

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## MODALIDADES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

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

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

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

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

## A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## *Diretrizes para a Leitura, Análise e Interpretação de Textos*

### *Esquema*

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

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

Seus processos básicos são os seguintes:

#### **1. Análise textual – preparação do texto:**

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

#### **2. Análise temática – compreensão do texto:**

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

#### **3. Análise interpretativa – interpretação do texto:**

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

- de sua especialidade, tanto do ponto de vista histórico, como do ponto de vista teórico;
- 3.2 explicitar os pressupostos filosóficos do autor que justifiquem suas posturas teóricas;
  - 3.3 aproximar e associar ideias do autor expressas na unidade com outras ideias relacionadas à mesma temática;
  - 3.4 exercer uma atitude crítica frente às posições do autor em termos de:
    - a. coerência interna da argumentação;
    - b. validade dos argumentos empregados;
    - c. originalidade do tratamento dado ao problema;
    - d. profundidade de análise do tema;
    - e. alcance de suas conclusões e conseqüências;
    - f. apreciação e juízo pessoal das ideias defendidas.

#### **4. Problematização – discussão do texto:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

**Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – UNESP – Bauru**

## A PESQUISA DE CAMPO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Exemplo de Questionário

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

### 1. Idade:

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

### 2. Sexo

- masculino
- feminino

### 3. Estado Civil:

- solteiro
- casado
- divorciado
- união estável
- separado

**4. Número de Filhos**

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

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

- médio
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_
- superior

**6. Ficou algum período sem estudar?**

- SIM
- NÃO
- Quanto tempo? \_\_\_\_\_

**7. Tempo de Experiência no Magistério**

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

**8. Tempo de Experiência no Magistério de Educação Infantil**

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

**9. Tempo de Experiência no Magistério de Ensino Fundamental**

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

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

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

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

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

**14. Renda Familiar (informe a renda familiar total)**

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

**15. Tem casa própria?**

- SIM
- NÃO

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

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

**16. Número de cômodos em sua residência:**

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

**17. Possui veículo para locomoção?**

- SIM
- NÃO

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

- Carro
- Motocicleta
- Bicicleta
- Outro \_\_\_\_\_

**19. Usa computador?**

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca usei

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

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



**21. Assinale os aplicativos que conhece e usa:**

- Word
- Access
- Excel
- Windows
- Power Point
- Explorer/Netscape
- Outro \_\_\_\_\_

**22. Assinale o que lê com frequência:**

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

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

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

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

- Jornal
- Novelas
- Filmes
- Documentários
- Outros \_\_\_\_\_

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

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

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

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

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

## O Espaço da Creche: que lugar é este?

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

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

## A PESQUISA DOCUMENTAL

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

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

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

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

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

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

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

### *SINAES: do documento original à legislação.*

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

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

### **A PESQUISA-AÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

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

## *Roteiro para Planejamento Participativo adaptado de Padilha (2001)*

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

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

### **Construindo a proposta de ação a partir do marco referencial**

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

### **Estrutura básica do Projeto de ação-intervenção construído coletivamente**

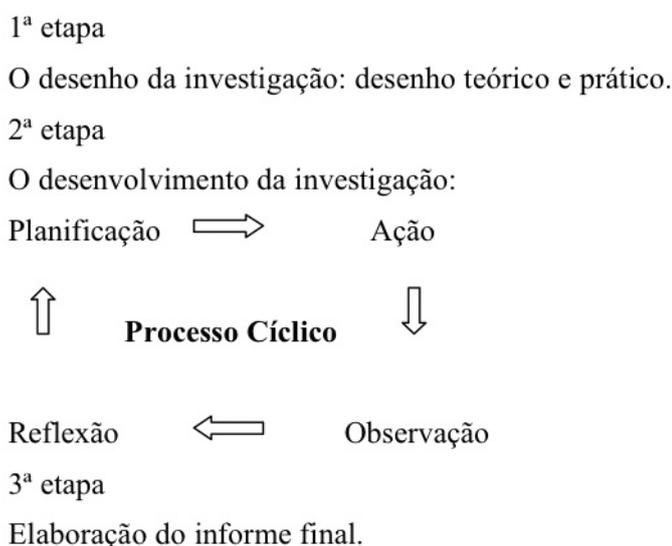
- a) Identificação do Projeto.
- b) Histórico e Justificativas.
- c) Objetivos gerais e específicos.
- d) Metas.
- e) Atividades propostas.
- f) Recursos.
- g) Cronograma.
- h) Avaliação.
- i) Conclusão.

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

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

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

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



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

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

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

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

## CONCLUSÃO

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

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

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

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

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

# A PESQUISA CIENTÍFICA EM ANDAMENTO\*

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

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

**Resumo:** Este texto apresenta duas importantes contribuições para a realização de pesquisas científicas em educação: o processo de pesquisa e as normas para apresentação de trabalhos científicos. Iniciamos com uma breve reflexão acerca da importância e, principalmente, dos limites da metodologia de pesquisa para, a seguir, detalhar o processo de pesquisa com objetivo de auxiliar o pesquisador iniciante no planejamento das atividades de pesquisa segundo suas grandes etapas: revisão bibliográfica; coleta de dados; análise dos dados; redação final do estudo. Além disso, como contribuição de natureza ainda mais técnica, o texto apresenta as normas para redação de trabalhos científicos que vai da apresentação geral dos trabalhos às normas de citações de autores e referências bibliográficas. São informações técnicas muito importantes para a apresentação dos trabalhos científicos, normas resultantes de acordos internacionais da comunidade científica que o pesquisador iniciante poderá conhecer, inclusive pelos exemplos disponibilizados no texto.

**Palavras chaves:** Processo de Pesquisa, Atividades de Pesquisa, Normas para Trabalhos Científicos.

## 1. INTRODUÇÃO

A iniciação à pesquisa, que tem no estudo monográfico sua expressão operacional nos cursos de graduação, exige de todos aqueles que procuram conhecer uma situação nova uma preocupação metodológica legítima e necessária com o método. A única forma de aprender a fazer pesquisa é pesquisando, portanto, a metodologia para os pesquisadores iniciantes toma importância pedagógica, isto é, o pesquisador iniciante, além de investigar, precisa também aprender a metodologia de pesquisa como instrumento de investigação acadêmico-científica.

Esses conhecimentos metodológicos, porém, só têm sentido se forem tomados como caminhos mais seguros e facilitadores, orientadores da ação investigativa dos alunos de graduação, pois o processo de conhecimento é que cria o próprio método de conhecer. Isso significa dizer que, embora o estudo da metodologia da pesquisa em educação seja importante para a incorporação da dimensão investigativa na formação dos professores, esse estudo só terá sentido se tomado, não como um receituário de ações investigativas, mas como orientador da prática da pesquisa.

Dessa forma, tão importante quanto a reflexão mais teórica do conceito de pesquisa e da tendência hegemônica da pesquisa qualitativa como referencial para a pesquisa em educa-

ção, o estudo dos aspectos mais práticos, metodológicos e operacionais da pesquisa constitui-se em conteúdos para a formação teórico-prática dos pesquisadores iniciantes. Isto é, além de estudarmos a pesquisa como forma de produção de conhecimento para a interpretação da realidade e a qualitativa na educação, o trabalho científico como expressão da produção de conhecimentos em educação, as modalidades de pesquisa mais apropriadas para a pesquisa qualitativa, as técnicas e os instrumentos da pesquisa qualitativa em educação; precisamos pensar também sobre as necessidades do planejamento da pesquisa.

Chegou, portanto, o momento de nos debruçarmos sobre as etapas da pesquisa e suas contribuições para os estudos da metodologia da pesquisa em educação, para construirmos, pessoal e concretamente, nosso próprio processo de pesquisa. Vejamos, então, primeiramente, o *processo de pesquisa* para, a seguir, buscarmos orientações sobre a apresentação dos trabalhos acadêmico-científicos.

## 2. O PROCESSO DE PESQUISA

Inicialmente, podemos afirmar que o *processo de pesquisa*, embora único e original, tem, de modo geral, algumas grandes etapas: compreensão mais aprofundada do tema, por meio dos autores e obras que tratam do mesmo tema ou de temas próximos ao escolhido para a pesquisa; conhecimento da realidade a ser interpretada pela busca de dados sobre os fenômenos investigados; sistematização e organização dos dados sobre os fenômenos investigados como forma de facilitar as análises pretendidas; discussão e interpretação dos dados sobre os fenômenos à luz do conhecimento produzido e das novas descobertas; e, por último, registro de todo processo de produção dos novos conhecimentos. Analisemos, então, mais detalhadamente, cada uma dessas etapas:

### **a) Revisão Bibliográfica ou**

*compreensão mais aprofundada do tema através dos autores e obras que tratam do mesmo tema ou temas próximos ao escolhido para a pesquisa*

Trata-se de uma etapa inicial e de certa forma permanente no trabalho científico, segue a escolha do tema, a formulação do problema, dos objetivos e das hipóteses do estudo. É claro que, para estas definições, é preciso que o pesquisador empreenda estudos, a partir de algumas leituras iniciais. Contudo, estas ainda não se caracterizam como *Revisão Bibliográfica* da pesquisa que deve ser mais extensa e rigorosa do que os estudos empreendidos no processo de elaboração do Projeto.

*Revisão Bibliográfica* é, portanto, um aprofundamento do estudo sobre o assunto e, em particular, sobre o tema. Trata-se de buscar nos autores e obras, que tratam do mesmo tema ou de temas próximos ao estudado, suas contribuições no sentido de proporcionar ao pesquisador oportunidades de empreender de forma mais sistematizada suas reflexões sobre o tema em estudo. Essa etapa da pesquisa também é conhecida como o levantamento do “estado da

arte” (TRALDI; DIAS, 2004), ou seja, o que, como, por quem e onde os temas em questão foram ou estão sendo estudados.

No entanto, é preciso tomar cuidado para que a *Revisão Bibliográfica* não se torne uma “colcha de retalhos” sobre os estudos revisados pelo pesquisador, pois ela tem também o objetivo de articular os estudos revisados com o estudo proposto, com o problema de pesquisa. É importante que o pesquisador busque, nessa etapa do trabalho, as diferentes posições teóricas conceituais relacionadas ao seu estudo para que, após análise e interpretação, possa assumir conceitos próprios, construindo toda a fundamentação teórica necessária ao processo de produção de conhecimentos.

Do ponto de vista prático, podemos dizer que a *Revisão Bibliográfica* se realiza por uma espécie de “pesquisa bibliográfica”, embora esteja presente em todas as modalidades de pesquisa. Há muitas formas de identificar os autores e obras que podem contribuir em nossos estudos, o importante é compreender que esta etapa da pesquisa se realiza pela construção de uma *bibliografia básica* sobre o tema para posterior leitura, análise e interpretação. As bibliotecas são os espaços tradicionais para levantamento da bibliografia básica para o trabalho de *Revisão*. No entanto, com a internet, temos, hoje, acesso a um amplo e disponível acervo para esta tarefa, o que não significa dispensar as bibliotecas. As melhores universidades do país já oferecem acesso livre, pela internet, aos seus acervos de livros, monografias, dissertações, teses, periódicos etc. Em qualquer *site* de busca, podemos encontrar os endereços eletrônicos dessas universidades e acessar seus acervos bibliográficos (nem sempre os textos na íntegra, mas informações sobre o que foi publicado sobre os temas). Os sites de livrarias, tanto as tradicionais, quanto as virtuais, também são fonte de acesso às informações sobre o que temos disponível no mercado editorial sobre os temas que nos interessam. Além disso, temos alguns importantes bancos de dados que disponibilizam informações ou até textos na íntegra sobre o que já foi publicado sobre os temas em estudo.

Identificada uma bibliografia básica e resolvido o problema de acesso às obras mais importantes para nossos estudos (embora os altos preços de livros e outras publicações especializadas no Brasil sejam obstáculos para o acesso a eles, investir, mesmo que timidamente, na compra de livros e periódicos é uma atitude importante para a formação do pesquisador iniciante), inicia-se a etapa da leitura, análise e interpretação de textos.

### *Importante:*

Nunca se esqueça de fazer uma ficha bibliográfica de TUDO aquilo que você lê, pois se não tiver a referência completa do texto lido é como se o não tivesse lido, pois de nada servirá para seu trabalho de pesquisa. A ficha deve, necessariamente, conter: sobrenome e nome do(s) autor(es) e tradutor (se for o caso), título e subtítulo da obra,

local de publicação, editora, número da edição, ano da publicação e número de páginas. Essas informações são mais facilmente encontradas nas *fichas catalográficas* das obras que estão, em geral, no verso da contracapa.

Para o maior aproveitamento do estudo na etapa da Revisão Bibliográfica, veja as diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos como técnica para a Pesquisa Bibliográfica:

### **b) Coleta de dados ou**

*conhecimento da realidade a ser interpretada através da busca de dados sobre os fenômenos investigados*

A *Coleta de Dados* é a etapa empírica da pesquisa qualitativa. Por outro lado, é a etapa que, mesmo para o senso comum, caracteriza mais fortemente um trabalho de pesquisa científica. A pesquisa quantitativa, por exemplo, lança mão de sofisticados instrumentos estatísticos para definir a amostragem, o universo a ser pesquisado, de tal forma que a etapa de *Coleta de Dados* possa transcorrer da forma mais eficiente possível e garantir a todo o processo legitimidade, consistência e validade. Lembremos que a pesquisa quantitativa é essencialmente descritiva. Na pesquisa qualitativa, temos a interpretação como sua mais clara expressão, mas isso não quer dizer que a coleta de dados não seja importante, ao contrário, ela merece atenção especial, pois assegura a descrição dos elementos que serão analisados e interpretados. Então, para que essas interpretações possam revelar novos conhecimentos sobre os fenômenos estudados, no nosso caso, o fenômeno educativo, é importante que o pesquisador exercite sua capacidade de flexibilizar o Projeto de Pesquisa, tomando decisões sobre as necessidades de modificar, mudar e alterar o desenho da investigação tornando a *Coleta de Dados* mais produtiva (GÓMEZ; FLORES; JIMENEZ, 1999).

Obviamente cada modalidade de pesquisa (bibliográfica, de campo, documental ou pesquisa-ação, entre outras) exige um conjunto de técnicas e instrumentos de pesquisa (leitura sistematizada, observações, entrevistas, questionários, planejamento participativo etc.) para a *Coleta de Dados* que se adapte melhor à fonte dos dados: autores e obras, a realidade social, os documentos, os sujeitos participantes, entre outros.

A *Coleta de Dados* está presente em todas as modalidades de pesquisa, porém em “campos” diferentes. Levando em conta a necessidade de adaptar a metodologia definida para *Coleta de Dados* no Projeto à realidade que se apresenta ao pesquisador, sua primeira providência para entrar no “campo” (seja ele um “campo” bibliográfico, a realidade social, um campo documental, participativo ou de qualquer outra natureza) é investir na aproximação com os “sujeitos” do campo selecionado para estudo. Nas pesquisas de campo e na pesquisa-ação, por exemplo, o pesquisador buscará compreender o significado e as expectativas dos participantes com relação ao estudo, tentando lidar com elas a ponto de responder aos

participantes suas demandas de informação sobre o estudo. Esse cuidado facilita a comunicação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, permitindo que as informações buscadas fluam de forma mais produtiva para ambos.

Na “entrada no campo”, que caracteriza a etapa do processo de investigação, o pesquisador deve ter, segundo Cruz-Neto (2002, p.54-56), alguns cuidados com: a “aproximação” com os sujeitos, a apresentação da “proposta de estudo” a esses sujeitos, a “postura em relação à problemática a ser estudada” e o “cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada”. A coleta de dados pode ser a etapa mais interessante do processo de investigação científica, se preparada e acompanhada dos cuidados necessários para o enfrentamento das relações interpessoais que se dão entre os envolvidos, pois, assim, os dados emergem com mais facilidade.

Além disso, é importante que, a todo momento, o pesquisador empreenda análises preliminares aos dados coletados, a partir dos marcos conceituais do estudo, para “apurar” a *Coleta de Dados*, potencializar o registro dos que realmente interessam ao estudo e secundarizar as informações desnecessárias. Isso não significa que o pesquisador deva interferir neste processo a ponto de influenciar o registro das leituras, os fenômenos observados, as respostas dos entrevistados ou qualquer outro conjunto de dados coletados pelas técnicas e instrumentos de pesquisa, mas sim que desenvolva competência no manejo das técnicas, pois esta é de fundamental importância nessa etapa. O registro dos dados é tão importante, quanto a forma de identificá-los. Isso significa que o pesquisador precisa organizar suas leituras ou suas observações, cuidar da abordagem dada às questões colocadas aos entrevistados, seja na forma oral ou escrita, ter claro que está buscando dados sobre a realidade com o cuidado de não induzir as suas próprias observações ou as respostas dos sujeitos às indagações da pesquisa.

Para que esta etapa possa cumprir seu papel no processo de investigação é preciso pensar na possibilidade de utilizar, em um processo de pesquisa, variadas técnicas e instrumentos como forma de enriquecer a coleta de dados.

#### **e) A organização dos dados ou**

*sistematização e organização dos dados sobre os fenômenos investigados como forma de facilitar as análises pretendidas*

A sistematização e *Organização dos Dados* coletados, por meio das técnicas e instrumentos de pesquisa, têm como principal objetivo criar condições para as análises que serão empreendidas (etapa mais elaborada e sofisticada do processo de investigação). A orientação metodológica mais comum para a *Organização dos Dados* ou resultados na pesquisa qualitativa é a de organizá-los em categorias de análise.

Gomes (1992) nos ensina que categorizar resultados significa agrupar os elementos comuns, as ideias ou expressões “em torno de um conceito capaz de abranger tudo” (p.70).

Partindo das categorias mais amplas para a investigação em curso, definidas nas etapas anteriores, as categorias que emergem da coleta de dados são mais específicas e concretas. Trata-se de uma classificação dos dados para facilitar as análises.

Operacionalmente, este trabalho é relativamente simples, consiste em leitura exaustiva dos dados para identificar e organizar as categorias de análise. Tomemos como exemplo uma pesquisa sobre alfabetização na educação infantil, sobre a necessidade – real ou imaginária – de alfabetização de crianças pequenas. Digamos que os dados coletados junto aos pais e professores dessas crianças nos trazem informações sobre dois grandes e diferentes aspectos: a expectativa dos pais acerca da necessidade de alfabetizar seus filhos na etapa da educação infantil e a concepção restrita de alfabetização dos professores entrevistados. Podemos dizer, então, que os resultados da pesquisa se organizam em duas grandes categorias e serão, a partir delas, analisados e interpretados.

Faz-se necessário esclarecer que o número de categorias de análise que exige o trabalho de *Organização dos Dados* é muito variado e depende unicamente da riqueza dos dados coletados. No entanto, é preciso prevenir o pesquisador iniciante para que não caia na armadilha de definir poucas ou, por outro lado, muitas categorias, pois tanto em uma, quanto em outra situação as análises podem ser muito dificultadas. O mais importante, então, é “ouvir” o que os dados nos dizem a respeito de sua categorização. Para tanto, é preciso empreender esforços, a fim de perceber como os dados “querem” ser organizados. Isto é, precisamos classificá-los para melhor compreendê-los, mas não podemos criar categorias artificiais para organizá-los, antes necessitamos de categorias que tenham origem nas características e na natureza dos dados.

A apresentação dos resultados organizados em categorias na redação final do estudo vem, na pesquisa qualitativa, em geral, em forma de texto, tabelas ou gráficos apresentados nos capítulos do estudo e precede a discussão, a interpretação ou análise. É comum também, na pesquisa qualitativa em educação, a ilustração dos dados com imagens, fotos ou qualquer outro tipo de recurso que dê ao leitor, da melhor forma possível, as informações sobre o fenômeno estudado.

#### **d) Análise dos Dados ou**

*discussão e interpretação dos dados sobre os fenômenos à luz do conhecimento produzido e das novas descobertas*

Discutir, analisar e interpretar os dados coletados, organizados em categorias, é, sem dúvida, a etapa mais importante do processo de pesquisa. Para tanto, precisamos usar as contribuições dos diferentes autores que escreveram sobre os mesmos temas ou temas próximos. Nessa etapa, o pesquisador faz um esforço de estudo para que suas interpretações, que virão a seguir, tenham algum significado acadêmico. É preciso buscar compreender os resultados obtidos no processo de coleta de dados, depois organizados em categorias, com o

apoio dos autores, de suas interpretações sobre os assuntos relacionados às categorias. Assim, para cada conjunto de dados apresentados, faz-se necessário refletir sobre o que disseram os autores, visando *analisar os dados*. Se apresentarmos resultados sobre, por exemplo, a alfabetização na educação infantil, é preciso refletir sobre eles com a ajuda dos autores que escreveram sobre alfabetização e alfabetização na educação infantil.

## *Proposta Dialética para a Análise dos Dados*

Na obra de Minayo (1992), há uma proposta de interpretação qualitativa de dados que consideramos bastante adequada e, por isso, passamos a apresentá-la a seguir.

A autora citada denomina sua proposta de *método hermenêutico-dialético*. Nesse método, a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, *o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*.

Podemos destacar dois pressupostos desse método de análise. O primeiro diz respeito à ideia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. Já o segundo se refere ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta. A autora também entende que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre em uma aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a dado algum de pesquisa.

O *primeiro nível de interpretação* que deve ser feito, segundo a proposta em questão, é o das determinações fundamentais. Esse nível, entre outros aspectos, diz respeito à: conjuntura sócio-econômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; história desse grupo e política que se relaciona a esse grupo. Essas determinações (contexto sócio-histórico) já devem ser definidas na fase exploratória da pesquisa. As categorias gerais, comentadas no item 2, são formuladas a partir dessas definições.

O *segundo nível de interpretação* baseia-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação. Esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise. As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais são aspectos a serem considerados nesse nível de interpretação.

A autora, ainda, apresenta os seguintes passos para a operacionalização de sua proposta:



a) *Ordenação dos dados*: fazemos um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo, no qual estão envolvidas, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante.

b) *Classificação dos Dados*: nessa fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre os fenômenos levantados, com base em uma fundamentação teórica. Por meio de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante (“estruturas relevantes dos atores sociais”). Com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas. Nesse sentido, determinamos o conjunto ou os conjuntos das informações presentes na comunicação. A orientação fornecida no item 2 (“Trabalhando com Categorias”) pode ser seguida neste momento.

c) *Análise final*: procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Após a apresentação dessa proposta de análise com base em Minayo (1992), reforçamos, a título de conclusão, a ideia de que o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado *de forma provisória e aproximativa*. Esse posicionamento por nós partilhado se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 77-79.

É importante que o pesquisador iniciante fique atento à ordem de apresentação dos resultados (dados) e das discussões (análise) na redação final do trabalho: primeiro, a apresentação dos dados e, depois, a discussão. É comum que eles se percam, começando, em geral, pela apresentação das ideias dos autores lidos. Vale atentar para o fato de que, primeiro, deve aparecer a “fala” dos dados, depois, a “fala” dos autores com os quais o pesquisador vai dialogar, discutir, para, então, construir uma interpretação própria, estudada, dos resultados obtidos. É preciso lembrar que esse é de pesquisa, então, primeiro, é preciso apresentar o que foi “descoberto” sobre a realidade (dados ou resultados), para depois, interpretar (análise, discussão) o que foi “descoberto”, o que os dados revelaram. Ocorre que não se pode empreender essa interpretação isoladamente, pois muitos outros autores já estudaram assuntos próximos aos encontrados nos resultados obtidos. Isso significa que é preciso interpretar

os resultados a partir dos conhecimentos que já foram por outros produzidos. É essa busca de ajuda que caracteriza o esforço do pesquisador, ele precisa estudar os dados antes de apresentar sua própria interpretação. Este “estudar” é que vai dar legitimidade acadêmico-científica ao trabalho de pesquisa.

#### **e) Redação Final ou**

*registro de todo processo de produção dos novos conhecimentos*

A última etapa do processo de pesquisa para um trabalho científico é a *Redação Final* do artigo, monografia, dissertação, tese ou qualquer outro formato de comunicação científica. A redação deve obedecer a muitos critérios, mas, principalmente: usar linguagem clara, precisa, simples, mas acadêmica, sóbria (não se aceita linguagem coloquial em trabalhos científicos, como também não é preciso, nem desejável, forçar o uso de uma linguagem sofisticada), ter estrutura lógica, correção ortográfica e gramatical. É importante também que a escrita trate adequadamente a linguagem técnica e o vocabulário da área de estudo: usá-los de tal forma que, embora especializados, os termos possam ser compreendidos por leitores nem tão especializados.

A *Redação Final* e definitiva do trabalho científico é a expressão escrita da lógica do pensamento construída durante todo processo de pesquisa, trata-se de uma redação que vai organizar articuladamente as ideias do autor, as contribuições dos autores e obras estudadas e os resultados obtidos na coleta de dados. Esse trabalho final exige que as etapas anteriores tenham sido trabalhadas com disciplina e organização, tendo o pesquisador um conjunto de anotações sistematizadas e organizadas que lhe permita dar corpo, estrutura orgânica, a esse conjunto de informações. Se forem tomados os cuidados anteriores e o pesquisador demonstrar-se disciplinado o suficiente para organizar um vasto conjunto de anotações, a etapa da *Redação Final* será bastante simples e prazerosa. Trata-se, agora, tão somente de comunicar as ideias produzidas em todo o processo.

Severino (1985) recomenda uma redação de rascunho do trabalho final que, depois de lido e corrigido várias vezes (em sua dimensão lógica e redacional), toma sua forma definitiva. Luckesi *et al.* (1985) recomendam a elaboração prévia de um plano de escrita na *Redação Final* do estudo. Esse plano tem como objetivo dar uma estrutura, ainda que provisória, ao texto, servindo como guia de redação que deve, o tempo todo, buscar as anotações empreendidas durante o processo como conteúdo da escrita. É importante orientar, ainda, aos pesquisadores iniciantes, que a leitura do texto final na tela do computador não é suficiente para sua correção. A experiência tem mostrado que o encadeamento lógico de um texto mais elaborado como o texto científico só aparece na leitura do trabalho impresso.

Dessa forma, teríamos três fases na *Redação Final* do trabalho científico: plano, versão provisória e versão final. A redação definitiva do trabalho consiste no Relatório Final que deve ter três grandes partes: *introdução, corpo do trabalho e conclusão*.

## A Construção do Parágrafo

De um ponto de vista da redação do texto, é importante ressaltar a questão da construção do parágrafo. O parágrafo é uma parte do texto que tem por finalidade expressar as etapas do raciocínio. Por isso, a sequência dos parágrafos, o seu tamanho e a sua complexidade dependem da própria natureza do raciocínio desenvolvido. Duas tendências são incorretas: ou o excesso de parágrafos — praticamente cada frase é tida como um novo parágrafo — ou a ausência de parágrafos. Como a paragrafação representa, ao nível do texto, as articulações do raciocínio, percebe-se então a insegurança de quem assim escreve. Neste caso, é como se as ideias e as proposições a elas correspondentes tivessem as mesmas funções, a mesma relevância no desenvolvimento do discurso e como se este não tivesse articulações.

A mudança de parágrafo toda vez que se avança na sequência do raciocínio marca o fim de uma etapa e o começo de outra.

A estrutura do parágrafo reproduz a estrutura do próprio trabalho; constitui-se de uma introdução, de um corpo e de uma conclusão.

Na *introdução*, anuncia-se o que se pretende dizer; no *corpo*, desenvolve-se a ideia anunciada; na *conclusão*, resume-se ou sintetiza-se o que se conseguiu.

Dependendo da natureza do texto e do raciocínio que lhe é subjacente, o parágrafo representa a exposição de um raciocínio comum, ou seja, comporta premissas e conclusão.

Portanto, a articulação de um texto em parágrafos está intimamente vinculada à estrutura lógica do raciocínio desenvolvido. É por isso mesmo que, na maioria das vezes, esses parágrafos são iniciados com conjunções que indicam as várias formas de se passar de uma etapa lógica à outra.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 84.

### 3. NORMAS PARA REDAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS

A metodologia de pesquisa pode ser considerada como um instrumento para o pesquisador. Na origem do termo, temos metodologia como o estudo dos caminhos, dos instrumentos (DEMO, 1992) para a produção de conhecimentos científicos, para a construção e desenvolvimento da Ciência. A pesquisa qualitativa e as metodologias que são propostas para seu desenvolvimento marcam posição clara sobre a interpretação da realidade como fi-

nalidade primordial do processo investigativo. Isso significa que, para a pesquisa qualitativa não basta coletar dados e descrever a realidade investigada, mas é preciso discuti-la, analisá-la e interpretá-la. Por essas razões, tem sido comum entre pesquisadores mais imaturos a veiculação da ideia de que na pesquisa qualitativa não é preciso ter o rigor metodológico exigido por outros tipos de pesquisa no mundo acadêmico e científico. Essa ideia carece de precisão: se por um lado é verdade que o modelo rígido da pesquisa nas áreas mais “duras” do conhecimento não é adequado ao estudo dos fenômenos humanos e sociais que se adapta melhor à pesquisa qualitativa, também é incorreto o conceito de que ela sofra de falta de rigor metodológico.

Muito se tem publicado em todas as partes do mundo, inclusive no Brasil, sobre metodologia da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, temos um conjunto competente e suficiente de orientações metodológicas para a pesquisa em educação que, por seu caráter instrumental, nos permite avançar na produção de conhecimentos sobre os processos educativos humanos. Educar os sujeitos sociais é tarefa tão complexa que exige um intenso investimento na pesquisa em educação.

Com essas preocupações, avancemos em nossos estudos acerca da metodologia de pesquisa com o objetivo de nos instrumentalizar para esta prática, que tem como objetivo último nossa formação como educadores comprometidos com a qualidade da educação. Tratemos, agora, de um dos aspectos mais técnicos do processo de pesquisa: *as normas para apresentação de trabalhos científicos*.

É importante que identifiquemos o sentido do conhecimento de normas. Normas são, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 1198), “aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou avaliação de alguma coisa” (...) “princípio, preceito, regra, lei” (...), “modelo padrão”. Pensemos, nessa perspectiva, na importância das normas para a apresentação dos trabalhos científicos. A necessidade de estabelecer, como base da apresentação dos trabalhos científicos, um padrão que pudesse ser compreendido pelo conjunto dos participantes da comunidade científica, foi percebida assim que o conhecimento científico se desenvolveu no início da idade moderna.

A consolidação do método como instrumento do fazer científico foi uma conquista para seu desenvolvimento, embora, hoje, seja discutido, reavaliado e reformulado. As normas surgiram, então, para que as descobertas científicas pudessem ser conhecidas, comunicadas, criticadas e avaliadas por cientistas de diferentes partes do mundo. Nesse sentido, mesmo correndo o risco de criar mecanismos controladores da criatividade na produção de conhecimentos, as normas de apresentação de trabalhos científicos têm a função de facilitar a comunicação dos resultados dos estudos investigativos, oferecendo-os de forma mais acessível e democrática à crítica dos nossos pares, condição primordial para o avanço da Ciência.

### a) Apresentação geral dos trabalhos científicos

As normas para a elaboração de trabalhos científicos, incluindo a monografia, dizem respeito a diferentes aspectos. Cada instituição de ensino ou pesquisa determina normas específicas para os trabalhos produzidos pelos seus membros, que são adaptações das normas mais gerais, encontradas na literatura especializada. Algumas delas são definidas, no Brasil, pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), a partir de adaptações, no caso dos trabalhos científicos, de normas acordadas internacionalmente. Outras, são de uso tão comum e constante na comunidade científica que, pela tradição, se tornaram normas. Por essa razão, é importante e imprescindível que o pesquisador iniciante informe-se a respeito das normas de sua instituição para dar forma final ao seu trabalho. Vamos tomar contato com uma síntese das normas encontradas na literatura especializada (SEVERINO, 1985; LUCKESI, 1985; INÁCIO-FILHO, 1995; CHIZZOTTI, 1998; SALOMON, 2004; TRALDI; DIAS, 2004).

**ATENÇÃO:** Procurem se informar, em sua instituição, a respeito das normas determinadas por ela para a apresentação de trabalhos científicos. Geralmente, obtemos essas informações com o pessoal da biblioteca ou no próprio site da instituição.

Quanto à apresentação mais geral, introdutória, do trabalho científico, temos a capa (com informações gerais como instituição de origem, título do trabalho, nome do autor, local e ano), página de rosto (que deve repetir todas essas informações acrescidas de informações sobre a natureza do trabalho), sumário (com índice detalhado de itens e subitens), lista de tabelas e figuras (se for o caso). O núcleo, ou estrutura do trabalho, em geral, é organizado como Introdução, Desenvolvimento, Conclusão. As partes complementares e adicionais são os Apêndices ou Anexos, Bibliografia ou Referências Bibliográficas e Capa Final.

Cuidar bem da apresentação do trabalho é uma atitude acadêmico-científica desejada. Temos convivido, hoje, nos cursos de graduação e de pós-graduação, com um número nada desprezível de trabalhos científicos mal apresentados, mal cuidados. É sempre preciso reler, muitas vezes, o trabalho para correções de conteúdo, escrita etc. A apresentação geral também é muito importante, por isso deve-se cuidar com rigorosa lógica dos itens, subitens etc. Por exemplo, se houver número nos itens ou letras, atentem para uma rigorosa ordem sequencial, se a fala dos entrevistados for transcrita, optem pela letra em itálico.

Além disso, há outros cuidados que precisam ser tomados na apresentação do trabalho. Para a elaboração de trabalhos de iniciação científica, algumas dessas orientações são muito valiosas. Faz-se necessário lembrar, o tempo todo, que o principal objetivo da monografia é de iniciação à pesquisa, portanto, a estruturação da pesquisa e sua apresentação metodológica são importantes. Quanto à escrita do texto, o pesquisador iniciante precisa entender que

deve apresentar todas as ideias “com suas próprias palavras”, mesmo quando se refere aos conceitos (é mais amplo do que conceito, trata-se de todas as idéias) de um ou outro autor. Nesse caso, é preciso usar corretamente o recurso da “referência” e da “citação”, que detalharemos mais abaixo neste texto.

O mais comum é o pesquisador escrever as partes do texto separadamente, depois juntá-las: Introdução, Desenvolvimento, Conclusão. No entanto, é importante que, na apresentação final do trabalho, estas partes estejam completamente articuladas. Para tanto, é preciso, durante as várias revisões, estabelecer “pontes” entre as grandes partes e as subpartes do estudo, assim como empreender uma atenta leitura de “limpeza” do texto, eliminando repetições desnecessárias de ideias (contudo, algumas vezes, a repetição é proposital, como um recurso de destaque).

Um outro cuidado importante para o pesquisador é o detalhamento das informações. Os trabalhos científicos produzidos nos cursos de graduação e de pós-graduação no ensino superior têm, em geral, um orientador e, muitas vezes, o pesquisador-aluno-orientando tende a escrever para o orientador ou para a “banca examinadora”. Essa armadilha deve ser evitada, pois, em geral, esta apresentação escrita leva o autor do trabalho a não detalhar as informações por imaginar que os leitores têm conhecimento do assunto estudado ou do processo de produção do texto em questão. Um bom exercício consiste em lembrar sempre para quem se escreve: para um “leitor desconhecido”, isso auxilia a detalhar todas as descrições e análises.

As afirmações categóricas no trabalho de iniciação científica devem ser evitadas. Há uma tendência entre pesquisadores iniciantes em escrever “principalmente”, “essencialmente”, “em primeiro lugar”, “o mais importante”, e outras afirmações desta natureza, sem ter feito um estudo mais aprofundado sobre o tema. O mais indicado, nesses casos, é usar expressões menos comprometedoras como “um dos pontos mais importantes”, “um dos principais aspectos” etc.

As normas mais comuns para a apresentação dos trabalhos científicos, ressaltando-se a necessidade de consultar as normas da instituição onde eles são produzidos, são: letra 12; espaço 1,5 (nas citações com mais de três linhas: letra 10, espaço simples e formatação recuada); impressão em papel branco (algumas instituições aceitam os trabalhos em papel reciclado), tamanho A4 (210x297mm); de um lado só da folha (mais recentemente, algumas instituições aceitam impressão dupla face); margem: superior de 3,0 cm, e inferior de 2,0 cm; esquerda de 3,0 cm e direita de 2,0 cm. As páginas devem ser numeradas a partir da Introdução, no alto da página, preferencialmente à direita (pode-se suprimir o número da primeira página de cada parte; introdução, capítulos etc., mantendo a numeração). Há necessidade de marcar o início do parágrafo com um pequeno recuo.

Sempre que for iniciar um item (Introdução, Metodologia, Capítulo I, Capítulo II etc.) usar uma nova página, mesmo que o texto anterior tenha ocupado apenas algumas linhas. Não é preciso fazer isso nos subitens. Os títulos desses grandes itens devem ser escritos em letra maiúscula e com algum tipo de destaque, preferencialmente negrito.

### b) Citações indiretas

Em várias etapas do processo de pesquisa e em sua apresentação escrita, os autores e obras lidos têm lugar de destaque. Eles representam o esforço do pesquisador no aprofundamento dos estudos necessários à produção do conhecimento. Se considerarmos que a pesquisa qualitativa dá uma abordagem interpretativa aos fenômenos estudados, superando a abordagem descritiva mais comum entre as pesquisas quantitativas e experimentais, essa etapa torna-se ainda mais importante. Em busca da relevância científica dos conhecimentos produzidos sob essa abordagem, é importante reconhecer que a interpretação só tem validade quando apoiada em variados estudos que se aproximam do tema em questão. Dessa forma, a referência aos autores é uma prática muito presente no processo de pesquisa, necessitando, portanto, de normatização.

Fazer referência a um autor no texto, na forma de *citação indireta*, significa apresentar as ideias desse autor segundo a interpretação do pesquisador. É necessário e imprescindível que se faça SEMPRE referência ao autor lido quando usar suas ideias no texto, sob o risco do trabalho ser considerado plágio. No texto, entramos apenas com o último sobrenome do autor e o ano de publicação da obra e nas Referências, com as informações completas. Há algumas formas mais adequadas de apresentar, no momento da escrita, a referência aos autores lidos no texto. Por regra, a leitura precisa ser o mais fluente possível, então, podemos usar: Santos (1997) ou (SANTOS, 1997), dependendo da redação que dermos a essa referência.

## Exemplo do Uso de Referência em Textos Científicos

Desde então, as funções da educação infantil no Brasil estão colocadas em discussão. A década de oitenta foi especialmente produtiva a esse respeito, estudos como os de Ferrari e Gaspary (1980); Kramer (1982a, 1982b, 1988a, 1988b); Campos (1985, 1986, 1988); Ferrari (1982); Rosemberg (1984, 1986) Poppovic (1984); Abramovay e Kramer (1985); Patto (1988, 1991), entre outros, fomentaram a discussão acerca das funções da educação pré-escolar. Entre as funções da educação infantil, priorizou-se a necessidade de garantir atendimento de caráter educacional para as crianças na rede pública. No entanto, naquele momento as discussões destacaram as propostas peda-

gógicas para a educação infantil. Mais recentemente, a partir da década de noventa, as discussões sobre a garantia do atendimento com caráter educacional avançaram além das propostas pedagógicas. Assim, hoje se entende que uma política de educação infantil tem que garantir o *educar* e o *cuidar*, ou seja, para superar a dicotomia entre creche e pré-escola, é preciso garantir o atendimento integral e integrado, o que significa não abrir mão do cuidado. O atendimento em educação infantil, das crianças de 0 a 6 anos, deve ser de educação e assistência.

Retirado de: TOZONI-REIS, M. F. C. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

### c) Citações diretas

Também conhecidas como Citação Direta (em contraponto à referência por citação indireta apresentada acima), as *Citações Diretas* são recursos usados nos trabalhos científicos para apresentar as ideias de um autor exatamente como ele as escreveu. Trata-se de uma transcrição literal de uma ou mais ideias do autor como encontramos no texto lido, conservando-se a grafia, a pontuação e o idioma em que foi escrito (observação: pode-se traduzir a citação em nota de rodapé ou colocá-la já traduzida no texto, informando o tradutor no final da citação, se o tradutor for o próprio pesquisador, acrescentar ao final da citação a expressão “tradução livre”). As citações são, em geral, transcritas em um texto destacado do restante, formatado em letra menor (em geral, letra 10), com espaço simples e recuo direito e esquerdo de 4cm. Quando a citação ocupar menos que três linhas, a norma é mantê-la no corpo do texto, sem destaque, colocando-a entre aspas. Exige-se também das citações, diferentemente das referências, que elas venham acompanhadas do número da página onde se encontram no original.

Embora seja importante para fomentar o necessário diálogo entre o pesquisador e outros pesquisadores de assuntos e temas correlatos, o recurso da citação deve ser usado somente quando for MUITO pertinente à discussão empreendida no texto. É comum que pesquisadores iniciantes se “encantem” com um trecho de um texto lido, pelo estilo do autor, pela imagem que ele constrói ou até pelo impacto afetivo-emocional que ele causa e “forçar” sua citação no texto. Além disso, é recomendado que, em trabalhos científicos, as citações só apareçam se forem analisadas pelo pesquisador. Alguns orientadores chegam a exigir um número específico de parágrafos de comentários e análises para cada citação usada como recurso de interpretação de um tema. Não é preciso atender a este rigor, mas é importante que a citação tenha sentido no texto e na discussão, portanto, deve ser comentada e analisada.

É preciso lembrar ainda que tudo o que o pesquisador lê no processo de pesquisa deve ser anotado e fichado com a referência completa do autor. Se o pesquisador tem anotações de ideias de um texto sem a referência completa, é o mesmo que não ter essas anotações, pois elas não podem ser usadas.

## Exemplo de Citações em Trabalhos Científicos

A apropriação crítica de conhecimentos sobre o ambiente só se realiza se partirmos de uma concepção ampliada de ambiente, uma concepção complexa que considere seu caráter social, histórico e dinâmico, que supere a concepção biológica e o entenda como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, Leff (2001) afirma que “o ambiente não é pois o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também novos potenciais produtivos” (p. 224). A argumentação desse autor vai no sentido de colocar o ambiente como tema fundante do processo de construção do saber ambiental, não um tema a ser “dissecado” nesse processo, mas um tema a ser problematizado, gerando ações de produção de conhecimento voltados, radicalmente, para a construção de uma nova racionalidade, que pode ser entendida como uma nova ciência, uma racionalidade social ancorada nos princípios de sustentabilidade, justiça e democracia e, completa:

Esta forma de conhecimento está de acordo com um processo de apropriação subjetiva e coletiva, capaz de induzir um processo participativo de tomada de decisões, onde a população deixe de ser controlada (alienada, manipulada) pelos mecanismos cegos do mercado e por leis científicas governadas por processos automáticos, acima de sua consciência e seu entendimento. A racionalidade ambiental orienta a reconstrução de conhecimentos, saberes e práticas, a partir da crítica da racionalidade formal e instrumental da civilização moderna (LEFF, 2001, p. 233-234).

Essas ideias constroem uma proposta de educação ambiental para a sustentabilidade, capaz de atuar na formação de sujeitos sociais críticos, participativos, que se pautem pela construção de uma sociedade em que a sustentabilidade seja entendida também como democracia, equidade, justiça, autonomia e emancipação. Isso significa superar a ideia, muito presente nas propostas de educação ambiental, de que a educação ambiental tem como objetivo a “mudança de comportamento” dos sujeitos em busca de comportamentos considerados ambientalmente corretos, configurando-se, como nos ensina Brügger (1994) num *adestramento ambiental*. Neste sentido, temos também que buscar a superação do caráter moralista e moralizante que temos observado em algumas ações educativas ambientais (LOUREIRO, 2004) para a construção da educação ambiental crítica e emancipatória.

Retirado de: TOZONI-REIS, M. F. C. A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa-ação-participativa: compromissos e desafios. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3, 2005, Ribeirão Preto-SP. **Anais eletrônicos**. CD-ROM.

#### d) Referências

A bibliografia selecionada para o trabalho, cujas informações completas devem ser cuidadosamente anotadas nas fichas de leitura, será apresentada ao leitor como forma de oferecer-lhe oportunidades de continuidade e aprofundamento dos estudos. Destacamos, agora, as normas de apresentação dos autores e obras citados a que se fez referência no decorrer do texto. É importante alertar os pesquisadores iniciantes para o fato de que essas normas mudam de tempos em tempos (em intervalos não regulares, mas também não muito curtos) e que sua atualização depende do próprio pesquisador que pode buscar esta atualização tanto na literatura especializada, quanto nos serviços de biblioteca das instituições de ensino e pesquisa. A ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) também disponibiliza normas atualizadas – NBR 6023 - para bibliografia em trabalhos científicos em seu site, mas não é um serviço gratuito.

Atualmente, as orientações mais gerais são:

1. **listar autores, a partir do último sobrenome, em ordem alfabética;**
2. **usar apenas o último sobrenome inteiro, em letra maiúscula, para os outros nomes usar apenas a inicial (a ABNT aceita também o uso desses outros nomes grafados por inteiro, mas a UNESP normatizou grafar apenas as iniciais);**
3. **escolher entre sublinhar, *itálico* ou **negrito** para destaque, mas usar em toda **Referência** aquele escolhido.**

**Observação:** as informações completas sobre autores e obras estão, quase sempre, na “ficha catalográfica” na contracapa dos livros e outros trabalhos acadêmicos-científicos;

Como apresentar as referências bibliográficas:

##### 1. **LIVROS** (manuais, folhetos e enciclopédias):

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

1.1 com até três autores, mencionar todos eles:

PARRA-FILHO, D.; SANTOS, J. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 1998.

1.2 com mais de três autores, indicar o primeiro seguido de et al.:

MENESES, J. G. C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

1.3 com subtítulos (há negrito apenas no título):

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.

1.4 livros sem data de publicação:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.

1.5 com vários autores organizados por um ou mais autores (coletâneas):

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

1.6 de coleções:

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E.A. Di Piero. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

1.7 o autor é uma instituição:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (no lugar do autor, o restante, seguir as mesmas normas)

1.8 capítulos ou partes de livros:

1.8.1 do mesmo autor:

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994, p. 11-22.

1.8.2 de autor diferente do autor do livro:

VALE, J. M. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. (Org.). **Questões atuais no ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 1-8.

## 2. ARTIGOS EM PERIÓDICOS (revistas, cadernos ou outro tipo de periódico):

ARROYO, M. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação**, n. 1, p. 31-45, 1990.

## 3. MONOGRAFIAS, TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS, DISSERTAÇÕES E TESES

DINIZ, R. E. S. **As concepções dos professores e a proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde**: possibilidades de inovação. 1998. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

## 4. ARTIGOS E TEXTOS

4.1 artigos publicados em Anais de congressos (conferências publicadas, resumos etc.):

PIRES, M. F. C. Condicionantes históricos da vida das crianças no trabalho: elementos para a compreensão da inserção de classe das crianças da escola e da pré-escola públicas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., 1994, Caxambu-MG. **Anais ...** Caxambu, 1994.

4.2 artigos (ensaios e outros textos) publicados em revistas e periódicos:

PIRES, M. F. C.; TOZONI-REIS, J.R. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v.3, n.4, p.29-39, 1999.

4.3 artigos de jornal: O FUTURO sombrio da Internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05 de março 2000. Caderno Mais! p 4-9.

DINIZ, M. Piora a poluição de ozônio em São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 de abril de 2001. Folha Campinas, Caderno C, p.6.

4.4 texto de autoria coletiva, produzido em um evento científico, por exemplo:

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu-MG. **Carta...** Caxambu, 2005.

## 5. DOCUMENTOS OFICIAIS:

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do meio ambiente. **Educação ambiental e desenvolvimento**: documentos oficiais. São Paulo, 1994.

## 6. LEIS, DECRETOS, PORTARIAS ETC.:

BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

## 7. DOCUMENTOS VEICULADOS POR MEIO ELETRÔNICO (documentos de curta duração não são recomendados para trabalhos acadêmico-científicos):

### 7.1 artigos em periódicos disponíveis *on-line*:

ROMANO, R. A crise dos paradigmas e a emergência da reflexão ética hoje. **Educação e Sociedade**, v.19, n.65, p.65-100, 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2000.

### 7.2 monografias, dissertações e teses disponíveis *on-line*:

CAMPOS, M. F. C. **Educação Ambiental e paradigmas de interpretação da realidade**: tendências reveladas. 2000. 357fs. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2003.

### 7.3 disquetes e CD-ROM (considerados iguais, geralmente contêm os anais dos eventos com todos os textos apresentados, não se trata de disquetes os CDs individuais):

TOZONI-REIS, A. F. C.; TOZONI-REIS, J. R. Conhecer, transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.

## REFERÊNCIAS



- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CRUZ-NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- INÁCIO-FILHO, A **Monografia na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.
- SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRALDI, M. C.; DIAS, R. **Monografia passo a passo**. Campinas: Alínea, 2004.

\* Texto produzido pela reunião de escritos extraídos de outros textos da autora para o Curso de Pedagogia da UNESP-UNIVESP.

# DO PROJETO AO RELATÓRIO DE PESQUISA\*

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis  
Professora Livre Docente do Departamento de Educação do Instituto de  
Biociências da UNESP-Botucatu.

**Resumo:** O terceiro texto desta disciplina configura-se muito mais como um roteiro do que propriamente um texto, pois tem um caráter fortemente técnico. Trata-se de conhecer detalhadamente os dois mais importantes documentos da atividade de pesquisa científica: o Projeto de Pesquisa e o Relatório da Pesquisa. Isso é, os dois documentos que registram todo o processo empreendido pelos pesquisadores: o que pretende pesquisar – a proposta, e o que pesquisou – os resultados. Se o primeiro documento registra o propósito do estudo e serve de orientador para todas as atividades que serão desenvolvidas, o segundo documento registra os resultados, a produção do conhecimento realizada pelos pesquisadores e tem o papel de sistematizar o caminho e o produto do processo de pesquisa. Assim como no texto dois, este texto traz muitos exemplos para a produção desses dois documentos-chaves para a realização das pesquisas científicas.

**Palavras chaves:** projeto de pesquisa; elementos de um projeto de pesquisa; relatório de pesquisa; elementos de um relatório de pesquisa.

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa científica em educação tem como principal objetivo a interpretação do fenômeno educativo. Ou seja, nós, educadores, necessitamos produzir conhecimentos sobre os fenômenos educativos presentes em nosso cotidiano. Essa atividade de pesquisa contribui para que nos capacitemos como educadores comprometidos com a melhoria da qualidade da educação, podendo, também, por meio da produção de conhecimentos, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Dessa forma, a pesquisa exige sistematização para ter relevância social e científica. Isso significa que, para garantir seu compromisso social, a pesquisa em educação precisa ter também qualidade científica. Entre os diferentes elementos que conferem qualidade à pesquisa, estão os de caráter metodológico. Por sua vez, o Projeto de Pesquisa e o Relatório de Pesquisa, entre os elementos metodológicos da pesquisa e da pesquisa em educação, merece especial atenção.

## 2. O PROJETO DE PESQUISA

Por Projeto de Pesquisa, entendemos o caminho a ser seguido durante todo processo. Esse caminho é importante, pois evita os imprevistos e, ao mesmo tempo, preparar-nos para eles, criando condições concretas para impedir que eles nos imobilizem. Tomemos para análise a definição de planejamento educacional de Beeby:

[...] exercício de previsão na determinação política, prioridades e custos de um sistema educacional, tendo na devida conta as realidades econômicas e políticas, o crescimento potencial do sistema e as necessidades do país e dos estudantes servidos pelo sistema... (BEEBY, 1973, p. 79).

Essa definição mostra-nos que o ato de planejar não é neutro, portanto, ele é carregado de escolhas, de tomada de decisões, de opções. Podemos partir desses princípios para pensarmos no Projeto de Pesquisa, sobretudo, em nossas escolhas. Essa primeira reflexão leva-nos a outras e suas respostas aparecem no próprio Projeto de Pesquisa.

Como roteiro de Projeto, Rudio (1986) sugere algumas questões que podemos resumir em:

**O que pesquisar?** Resp.: formulação do problema, das hipóteses e das referências teóricas.

**Por que pesquisar?** Resp.: justificativas.

**Como pesquisar?** Resp.: metodologia da pesquisa.

**Quando pesquisar?** Resp.: cronograma.

**Com que recursos?** Resp.: orçamento.

**Quem pesquisa?** Resp.: pesquisador/coordenador/orientador e/ou grupo de pesquisa.

Temos, então, que as decisões a serem tomadas no Projeto de Pesquisa dizem respeito ao tema, ao problema, aos objetivos, às hipóteses, às justificativas, aos procedimentos metodológicos, ao tempo de execução, aos recursos financeiros necessários e aos pesquisadores participantes. Dessa forma, a estrutura do Projeto de Pesquisa deve proporcionar ao pesquisador e ao leitor do Projeto o maior número possível de informações sobre cada um desses elementos. Sendo assim, podemos pensar em uma estrutura básica para um Projeto de Pesquisa, tomando o cuidado, obviamente, de adaptá-lo à determinada situação específica: Capa, Introdução, Justificativa, Objetivos, Problema, Hipóteses, Metodologia, Cronograma, Referências.

### a) Capa, folha de rosto e sumário

Capa, folha de rosto e sumário, cada um deles em folha separada, fazem parte da apresentação inicial do Projeto de Pesquisa de uma monografia (LUCKESI, 1985; SEVERINO, 1985; SALOMON, 2004; TRALDI; DIAS, 2004, entre outros). Ver sugestão de modelo a seguir:

(capa)  
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAPICABA  
Curso de Pedagogia

**Título do Trabalho**  
(maiúsculas só no início das palavras, letra 18, negrito)

**Nome do autor**  
(maiúscula só no início das palavras, letra 14, negrito e itálico)

Paranapicaba  
2005  
(letra 12, negrito)

(folha de rosto)  
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAPICABA  
Curso de Pedagogia

**Título do Trabalho**  
(maiúsculas só no início das palavras, letra 14, negrito)

*Nome do autor*  
(maiúscula só no início das palavras, letra 14, itálico)  
*Nome do Orientador*  
(maiúscula só no início das palavras, letra 14, itálico)

Projeto de Pesquisa apresentado ao  
Departamento de Didática como  
exigência parcial para obtenção do  
título de Pedagogo.

PARANAPICABA  
2005  
(letra 12, negrito)

SUMÁRIO

1. Introdução.....x

2. Justificativa.....x

3. Objetivos.....x

4. Problema.....x

5. Hipóteses.....x

6. Metodologia.....x

7. Referências Bibliográficas.....x

Apêndice 1:.....x  
(se for o caso)

Apêndice 2:.....x  
(se for o caso)

## b) O assunto e o tema da pesquisa: informações da *Introdução*

Todo trabalho científico, seja ele uma proposta ou um relatório de pesquisa em forma de artigo ou texto completo (monografias, dissertações e teses), tem início com a *Introdução*. Parece óbvio, no entanto, temos convivido com um número significativo de trabalhos que não conferem à *Introdução* qualidade necessária para integrá-la ao corpo do trabalho.

Em um Projeto de Pesquisa, a *Introdução* tem por objetivo traçar um panorama geral do estudo proposto, isto é, apresentar, em linhas bem gerais, o estudo proposto. A *Introdução* deve informar ao leitor o ponto a partir do qual o autor da proposta concebe o assunto e o tema a ser estudado. Para isso, necessitamos, em primeiro lugar, apresentar o assunto em estudo, em segundo, empreender uma rigorosa revisão bibliográfica sobre ele e, então, apresentar o tema.

Um *assunto*, no processo de investigação científica, refere-se a uma abordagem mais geral do tema a ser estudado. Assim, se vamos estudar, por exemplo, um tema como aprendizagem infantil, podemos considerar que o assunto é educação infantil. A educação ambiental é o assunto para diversos temas a ela ligados e assim por diante.

Dessa forma, recomenda-se que na *Introdução* o pesquisador contextualize seu tema, partindo do assunto mais geral. A *Introdução* não deve ser longa a ponto de tornar-se um capítulo, nem trazer considerações gerais, mas ser objetiva, tratar do assunto e do tema estudado, pois tem o papel de “introduzir” o leitor, progressivamente, ao texto, o papel de revelar o ponto de partida do estudo, isto é, a partir de que bases teóricas o pesquisador desenvolverá suas argumentações (DEMO, 2005). O mais importante nessa parte do texto é apresentar ao leitor o trabalho, ele deve ser informado na *Introdução* o que e como será tratada a temática a ser desenvolvida no decorrer do trabalho.

Se o assunto é mais geral, o tema, mais específico, é uma problematização do assunto. A definição do tema de pesquisa indica uma subárea de interesse a ser investigada a partir de uma grande área, o assunto. Por exemplo, se o assunto de um estudo monográfico é alfabetização, o tema pode ser “a alfabetização na educação infantil”. Esse tema necessita, em um primeiro momento, ser explorado de tal forma pelo pesquisador (a partir de estudos sobre ele que levem a muitas indagações e questionamentos) que crie um problema de pesquisa ainda mais específico, o qual será tratado abaixo.

Assim, é importante que o tema seja contextualizado na *Introdução* para que as perspectivas de análise possam ser bem compreendidas. Se o pesquisador apresentar o trabalho acerca da alfabetização na educação infantil, como no exemplo acima, é imprescindível que na *Introdução* fique claro sua própria concepção de alfabetização, assim como de educação infantil. Para tanto, deve partir de uma breve análise das principais concepções defendidas e/ou criticadas por outros autores. Portanto, alguns dados históricos precisam ser também

apresentados na *Introdução*. Desse modo, a *Introdução* de um Projeto de Pesquisa tem, necessariamente, algumas tarefas a cumprir: fazer uma breve revisão bibliográfica sobre o assunto e o tema, tomar posição acerca das diferentes concepções sobre eles, anunciar o estudo empreendido e apresentar, brevemente, e parte a parte, o restante do Projeto.

### c) A importância da *Justificativa* no Projeto de Pesquisa

Mais do que no trabalho final, no relatório da pesquisa, o Projeto de Pesquisa exige uma dedicação especial às *justificativas* do estudo. Justificar significa argumentar a favor da importância do estudo proposto, isto é, demonstrar as razões pelas quais ele se justifica. É preciso, portanto, buscar nos autores e obras que tratam do tema subsídios para a *justificativa*.

Se a *Justificativa* demonstra a relevância da pesquisa proposta, responde a algumas questões como: “Quais os motivos que a justificam? Que contribuições para a compreensão, intervenção ou solução para o problema trará a realização de tal pesquisa?” (MINAYO, 1998, p. 42). Ainda: Que contribuições pode trazer o estudo à área de estudos e de pesquisa?

Nos projetos de pesquisa em educação, é na *Justificativa* que o pesquisador argumenta sobre a relevância social e científica de sua proposta de estudo, isto é, por que o tema em estudo e a abordagem, que ele pretende dar ao tema, têm significado teórico e prático para a educação.

No entanto, é preciso estar atento para não cair na armadilha, comum nos trabalhos de iniciação científica, de justificar o estudo pela falta de estudos semelhantes. O trabalho de iniciação científica não precisa ser inédito, mas o tema abordado e a sua problematização devem ter significados próprios, demonstrados pelo pesquisador no Projeto, devem conter razões que os legitimam, que os fazem merecer um estudo.

Tomemos, então, como exemplo, o estudo da alfabetização na educação infantil. É necessário justificar esse estudo com o apoio de autores e obras que trataram desse tema ou de outros semelhantes. Para isso, é necessária uma rigorosa revisão bibliográfica sobre o tema. Vamos buscar, nas discussões que empreenderemos, nos autores e obras, as razões que justificam o tema a ser estudado. Isto é, por que vale a pena estudar a alfabetização na educação infantil? Qual a importância desse estudo?

Pensemos, hipoteticamente, que os estudos que realizamos demonstram a necessidade de verificar se as crianças de 0 a 5 anos devem ou não ser alfabetizadas na educação infantil, pois esta é uma polêmica para pais e educadores de crianças pequenas. Assim, justifica-se o esforço de realizar estudos acerca deste tema.

### d) Definição dos *Objetivos* da pesquisa no Projeto

Um objetivo é um propósito, uma meta, um alvo que se pretende atingir, uma ação a ser realizada, é a própria materialização do estudo. Assim, a definição dos *Objetivos* é uma

das mais importantes etapas de um trabalho científico. É por meio deles que respondemos a uma das mais importantes perguntas do processo de investigação: onde queremos chegar com a produção de conhecimentos pela pesquisa?

Os objetivos de um trabalho científico devem ser formulados a partir de alguns critérios: pertinência ao estudo, clareza, precisão e exequibilidade. Para isso, observemos alguns cuidados na formulação dos objetivos:

- apresentar, primeiramente, objetivos gerais do estudo para, em seguida, formular os objetivos específicos;
- não apresentar muitos objetivos, mas aqueles que têm sentido para o trabalho;
- articular os objetivos entre si, apresentando-os de forma sequencial;
- optar por objetivos com um único propósito, se perceber que um objetivo tem mais de um propósito, transformá-lo em um novo objetivo;
- iniciar sempre a formulação de um objetivo, usando o verbo (ação) no infinitivo: identificar, analisar, compreender etc.

Exemplo de OBJETIVOS de um Projeto de Pesquisa em Educação:

#### 1. Objetivo geral

Analisar a importância do processo de alfabetização na educação infantil.

#### 2. Objetivos específicos:

- compreender as diferentes concepções teóricas acerca da alfabetização na educação infantil;
- identificar as etapas do processo de alfabetização;
- comparar as etapas do processo de alfabetização com as etapas do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos;
- discutir a exigência ou necessidade de alfabetização na educação infantil;
- problematizar a expectativa das famílias acerca da alfabetização na educação infantil;
- problematizar a expectativa dos professores de educação infantil acerca da alfabetização das crianças de 0 a 5 anos.

#### **e) O Problema de Pesquisa no Projeto**

A escolha e formulação do *Problema de Pesquisa*, parte importante do Projeto, é uma das tarefas mais difíceis da construção da proposta de pesquisa. O problema emerge do tema, é a problematização do tema, portanto, ele surge da compreensão mais aprofundada do tema de pesquisa. Partir de um assunto mais amplo, delimitar um tema, pensá-lo na perspectiva do estudo proposto, dos objetivos, é chegar perto da formulação do *Problema* (SALOMON, 2004).

## *Definição do tema e escolha do problema ou Definição do objeto*

O tema de uma pesquisa indica uma área de interesse a ser investigada. Trata-se de uma delimitação ainda bastante ampla. Por exemplo, quando alguém diz que deseja estudar a questão da “violência conjugal” ou a “prostituição masculina”, está se referindo ao assunto de seu interesse. Contudo, é necessário para a realização de uma pesquisa um recorte mais “concreto”, mais preciso deste assunto. Ao formular perguntas ao tema e ao assunto proposto, estaremos construindo sua problematização.

A definição do problema ou objeto de pesquisa às vezes é tarefa difícil. Embora possa parecer uma “recaída” positivista, vale lembrar que uma maneira de facilitar este primeiro momento de impasse é a descrição do problema especulando sobre seu campo de observação em relação a algumas variáveis (RUDIO, 1986). Esta medida deve ser entendida como provisória para melhor aclarar o objeto proposto e não como “molde” restritivo. Passemos ao exemplo.

Quando dizemos que vamos estudar a “violência conjugal”, delimitamos aí, muito amplamente, o campo de observação: casais (legalmente casados ou não). Se acrescentamos que o interesse é por “maridos que espancam suas esposas ou companheiras”, conferimos ao assunto uma variável a ser observada. Se afirmamos ainda que desejamos saber como tais espancamentos são vistos ou representados pelas mulheres vitimizadas, apontamos outra variável. Expressemos então o intuito de relacionar duas variáveis: o espancamento que maridos realizam em suas esposas e a representação destas sobre este acontecimento.

Desta forma poderíamos enunciar o tema já problematizado desta pesquisa, ou seja, nosso objeto: “A representação sobre espancamentos elaborada a partir de mulheres maltratadas por seus esposos ou companheiros”.

Um problema decorre, portanto, de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico.

Diversos autores sugerem que o problema deve ter algumas características. As mais plausíveis seriam (GIL, 1996):

**a)** deve ser formulado como pergunta. Esta maneira parece ser a mais fácil para se formular um problema, além do que facilita sua identificação por quem consulta o projeto de pesquisa. Segundo, em nosso exemplo anterior, teríamos: qual a representação sobre espancamentos é articulada pelas mulheres maltratadas por esposos ou companheiros? Ou se optamos por um estudo mais exploratório do tema, poderíamos dizer: “Quais os fatores que levam os maridos a espancarem suas esposas?”;

**b)** o problema deve ser claro e preciso. Exemplo de imprecisão: “Como funciona a mente dos maridos que espancam suas esposas?” Parece pouco provável que possa ser respondida pergunta tão vasta;

**c)** deve ser delimitado a uma dimensão variável, O problema é, às vezes, formulado de maneira muito ampla, impossível de ser investigado. Por exemplo, alguém deseja estudar o que pensam as mulheres sobre o fato de maridos espancarem suas esposas. Contudo, nunca conseguirá saber o que pensam todas as mulheres sobre o assunto. Então deverá restringir-se, por exemplo, à opinião daquelas mulheres que sofrem tal problema, numa localidade específica.

Às vezes, problemas propostos não se encaixam a estas regras. Um caso típico é o dos temas pouco estudados ou muito recentes que carecem de pesquisas exploratórias posteriores à elaboração do projeto.

A escolha de um problema merece que o pesquisador faça sérias indagações (RUDIN, 1986):

Trata-se de um problema original?

O problema é relevante?

Ainda que seja “interessante”, é adequado para mim?

Tenho hoje possibilidades reais para executar tal estudo?

Existem recursos financeiros para a investigação deste tema?

Terei tempo suficiente para investigar tal questão?

Retirado de: DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 35-50.

Assim, pensemos no nosso exemplo de um Projeto de Pesquisa com o tema da alfabetização na educação infantil. O estudo, que empreendemos sobre esse tema, pela discussão com os autores e obras que tratam desse tema, ajuda-nos a problematizá-lo a tal ponto que podemos formular um problema de pesquisa:

- A alfabetização na educação infantil é uma necessidade real ou imaginária?

### **f) A formulação das *Hipóteses* no Projeto de Pesquisa**

O que são *Hipóteses* e qual seu papel no Projeto de Pesquisa? São indagações a serem verificadas na investigação, isto é, são respostas provisórias aos problemas de pesquisa e têm como função principal orientar as investigações. As *Hipóteses* orientam o diálogo do investigador com a realidade a ser compreendida e interpretada, portanto, devem ser claras, objetivas, específicas e ter como base as referências teóricas do estudo apresentado pelo Projeto.

## Formulação de Hipóteses

Hipótese e problema formam um todo indivisível, pense-se no projeto quer metodológica, quer teoricamente.

Elementar, mas correta, é a definição da hipótese como resposta provisória ao problema. Como é a “solução” indicada e que precisa ser comprovada pela pesquisa — daí a coleta de dados e sua análise se fazerem em função da(s) hipótese(s) — sua formulação está intimamente relacionada com o problema. Frequentemente o problema, em sua operacionalização, se desdobra, a ponto de existir no projeto: um problema geral e vários problemas derivados. Para cada problema, neste caso, haverá, no mínimo uma hipótese.

Tanto o problema como a hipótese são formulados dentro do marco teórico de referência adotado pelo pesquisador. O esboço desse marco teórico já deve existir e ser revelado no projeto. O processo de pesquisa, particularmente nas fases do levantamento bibliográfico e da documentação, proporciona ao pesquisador sua complementação ou sua reformulação.

A hipótese deve ser formulada como proposição, em que sujeito e predicado se relacionam como variáveis; e os conceitos, categorias, índices, indicadores, definições operacionais são escolhidos e definidos também de acordo com o marco teórico de referência adotado.

Não se trata de uma exigência meramente metodológica. É de natureza epistemológica; o próprio processo de formação da ciência e o da construção da teoria científica o exigem. Há muito estava implícita no método e na lógica dialéticos e explícita na formulação de seus princípios heterotético\* e de trânsito dialético. Por força de tais princípios, toda nova teoria, toda lei ou proposição científicas e, conseqüentemente, toda hipótese, formam-se e formulam-se em contraposição à teoria já existente, e nada se faz a partir do zero. De certo modo constitui a alma do método hipotético-dedutivo, particularmente na contrastação e na falseação propostas por Popper.

Retirado de: SALOMON, D. V. **Como fazer uma Monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 35.

\* significa que diversos e pré-preparados, isto é, as várias possibilidades de princípios pré-pensados.

Tomemos como exemplo de problema de pesquisa “a alfabetização na educação infantil é necessidade real ou imaginária?” para formular algumas hipóteses – respostas provisórias – ao problema:

- a alfabetização na educação infantil é necessidade real se a concepção sobre alfabetização não se reduzir à decodificação da escrita, pois tem várias etapas;

- a alfabetização na educação infantil é necessidade imaginária se a concepção de alfabetização for de decodificação da escrita;
- a alfabetização na educação infantil é necessidade real para introduzir as crianças no mundo da escrita e da leitura;
- a alfabetização na educação infantil é necessidade imaginária se for considerada treinamento mecânico de escrita e leitura.

### g) O papel dos procedimentos na *Metodologia*

Assim como na monografia, no Projeto de Pesquisa, a *Metodologia* tem como objetivo principal informar sobre o caminho a ser percorrido na pesquisa, mais do que uma descrição detalhada do uso das técnicas e instrumentos previsto. Esse tópico do Projeto deve apresentar todo caminho percorrido, com a coerência teórico-metodológica necessária. Assim, em um Projeto de Pesquisa em educação, encontramos na *Metodologia*, em primeiro lugar, uma reflexão teórica sobre metodologia de pesquisa qualitativa e da modalidade de pesquisa escolhida para o trabalho: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa documental, pesquisa-ação etc.

Minayo (1998) inspira-nos a sintetizar os principais elementos da *Metodologia* como: Definição do Universo; Coleta de dados; Organização e Análise dos Dados. Isto é, após a reflexão teórica acerca da modalidade de pesquisa escolhida, na *Metodologia* deve constar a abrangência do universo a ser pesquisado (lembramos que a pesquisa qualitativa não se baseia em critérios estatísticos de amostragem do universo de pesquisa, mas exige que ele seja bem definido e anunciado), as técnicas e instrumentos que vão viabilizar a coleta de dados, descritos da maneira mais detalhada possível (entrevistas, observações, questionários etc.), e a descrição também detalhada de como serão organizados e analisados os dados coletados.

**Observação:** anexar o roteiro, mesmo que provisório, das observações, entrevistas e/ou questionários ao Projeto de Pesquisa.

É importante que, no Projeto de Pesquisa, se desenvolva uma descrição DETALHADA de todos os procedimentos usados no trabalho, bem como das atividades de pesquisa. Trata-se de especificar quantas entrevistas estão previstas, com que público, onde, além dos procedimentos de organização e análise dos dados.

**Exemplo:** Na pesquisa de campo acerca da necessidade da alfabetização na educação infantil, serão entrevistados todos os pais dos alunos de 04 a 05 anos da Escola de Educação Infantil Celestin Freinet da cidade de Paranavaí - PR (roteiro Anexo). Além disso, serão entrevistados também todos os professores desta escola...

**Observação:** Se possível quantificar cada grupo de entrevistados.

### h) Proposta de Cronograma

O Projeto de Pesquisa será sempre analisado pelo Orientador, pela Coordenação do Curso, ao qual está vinculado, ou pelos órgãos de fomento (se for o caso), pela sua qualidade acadêmico-científica, mas também pela sua viabilidade objetiva. O cronograma de estudos é um dos componentes do Projeto que apresenta indicadores desta qualidade e viabilidade do estudo. Ele deve demonstrar como deverá ser o aproveitamento do tempo relacionado às grandes etapas do estudo.

Em nosso exemplo, de uma investigação sobre a alfabetização na educação infantil como necessidade real ou imaginária, vejamos um cronograma para 18 meses de estudo:

Atividades	ano/semestre			
	2010		2011	
1. Revisão de literatura.	X	X		
2. Contatos com as escolas públicas municipais e escolas privadas de educação infantil.	X	X		
3. Identificação e Seleção das escolas para o estudo.	X	X		
4. Contato com as escolas.	X	X		
5. Seleção dos professores e dos pais de alunos.	X	X		
6. Realização das entrevistas e observações.		X		
7. Primeira sistematização dos dados.		X	X	
8. Análise preliminar dos dados.			X	
9. Coleta complementar de dados, por meio de entrevistas, observações e outras técnicas de pesquisa identificadas como necessárias.			X	
10. Sistematização definitiva dos dados.			X	
11. Análise final dos dados.			X	
12. Redação do Relatório Final.			X	

### i) Cuidados necessários com as Referências

As referências bibliográficas são componentes importantes do Projeto de Pesquisa, pois elas oferecem ao leitor mais algumas pistas sobre os caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelo pesquisador. Sua finalidade objetiva é apresentar a documentação usada nos esforços empreendidos no estudo do tema, proporcionando também a oportunidade de um aprofundamento dos estudos.

As diretrizes e normas para as *Referências* são as mesmas tanto para Projetos de Pesquisa, quanto para Relatórios de Pesquisa (monografias, dissertações, teses, artigos científicos etc.). É comum que pesquisadores mais maduros iniciem a leitura de um trabalho científico pelas *Referências*, pois, a partir dos autores tratados no estudo, tem-se um conjunto de informações a respeito da abordagem dada ao tema e já uma pré-avaliação do interesse do leitor pelo estudo. É necessário que os pesquisadores iniciantes percebam a importância das normas de *Referências*, elas têm por função normatizar as informações, em geral, em todos os países do mundo. Isso significa que ao nos deparar com textos escritos em quase todas as línguas, as normas nos auxiliam a compreender as informações sobre sua procedência e a obter informações acerca das referências usadas pelos autores. No Brasil, essa normatização é feita pela ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas – que tem as normas para *Referências* disponíveis para compra. No entanto, para uso dos pesquisadores iniciantes, apresentaremos aqui as principais normas.

As *Referências* devem vir sempre no final do texto, mas alguns cuidados são fundamentais no tratamento delas, mesmo no decorrer do texto:

- observar rigorosamente as normas de *Referências*;
- referência é a indicação da influência dos autores lidos nas ideias apresentadas pelo pesquisador (alguns autores chamam essas “referências” de “referências indiretas” ou “citação indireta”): no texto, entrar com autor e ano (GARCIA, 1993) ou Garcia (1993) e, nas *Referências*, com as informações completas, conforme instruções abaixo;
- citação é a fala do autor, transcrita diretamente do texto lido (alguns autores chamam essas “citações” de “referência direta” ou “citação direta”): fazer “citações” de autores quando forem **muito** pertinentes ao tema abordado, formatado com destaque (com mais de três linhas, há recuo da margem, letra 10, espaço simples);
- **todos** os autores citados durante o texto têm que constar nas *Referências*. Se um autor teve muita importância no trabalho, ele **precisa** ser citado ou referido, mas se esse autor tiver uma importância mais geral, ou seja, embora tenha sido lido não foi citado no trabalho, deve-se criar, logo após as *Referências*, uma *Bibliografia*, na qual aparece a obra desse autor (o trabalho perde um pouco de elegância com isso, mas, pelas normas, é permitido e exigido);
- se a citação for de até três linhas, incluí-la no corpo do texto, sem necessidade de destaque na formatação, mas deve estar obrigatoriamente entre aspas;
- para fazer omissões de partes do trecho citado ou saltos maiores nas citações, use reticências entre conchetes: [...];
- para destacar incorreções ou incoerências nas citações, segundo a avaliação do pesquisador, utilize a expressão “sic” entre parênteses: (sic!);
- para dar destaque à uma ideia, palavra ou expressão na citação sublinhar, empregue *itálico*, ou negrito, mas não se esqueça de colocar no final da citação “*sem grifo no original*”;

- textos estrangeiros podem ser citados no original ou traduzidos pelo próprio pesquisador. Se fizer citação no original, apresente a tradução em nota de rodapé, mas é permitido também citar já traduzido. Em ambos os casos, acrescente, após a citação, a expressão “tradução livre”, esta informa ao leitor que o próprio pesquisador foi o tradutor;
- há, ainda, o recurso de citar autores mencionados pelos autores lidos. Essa prática deve ser evitada, pois é melhor procurar o original do que citar um autor que outro pesquisador já fez referência. Se, por motivo relevante, não conseguir, use *apud*;
- as notas de rodapé merecem cuidado especial: use-as somente para completar informações e não para as *Referências*; numere-as no texto e no rodapé, utilize letra menor do que a do texto, espaço simples.

## Exemplos de Referências e Citações

### Referência ou citação indireta:

Ainda refletindo sobre o conceito de natureza através da história, Duarte (1986) indica que em Hegel, embora não se possa afirmar que a natureza é concebida como radicalmente exterior ao homem, não é possível afirmar também que a relação homem-natureza seja de plena identificação. Entretanto, afirma esse autor, para Hegel as relações homem-natureza são estabelecidas pela atividade do *eu*. Konder (1991), ao analisar a *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* de Hegel, afirma que para este autor: [...].

### Citação ou citação direta:

Com a subordinação à ética antropocêntrica pelo pensamento científico moderno a concepção de natureza como selvagem e perigosa foi superada, a natureza passa a ser dominada pelo homem através da razão:

A noção do homem como dominador da natureza e da mulher e a crença no papel superior da mente racional foram apoiadas e encorajadas pela tradição judaico cristã, que adere à imagem de um deus masculino, personificação da razão suprema e fonte do poder último, que governa o mundo a partir do alto e lhe impõe sua lei divina. As leis da natureza investigadas pelos cientistas eram vistas como reflexos dessa lei divina, originada no espírito de Deus (CAPRA, 1993, p. 38)

Assim, podemos perceber [...].

### *Apud*:

Os estágios de desenvolvimento cognitivo das crianças explicam o processo de amadurecimento mental que permite aprendizagens significativas nos momentos adequados, segundo Piaget (1972 *apud* OLIVEIRA-LIMA, 1979).

Obs: Somente OLIVEIRA-LIMA constará das *Referências*.

Sobre as diferenças entre *Bibliografia* e *Referências* é importante observar que *Bibliografia* é a apresentação dos autores lidos que não são referidos ou citados no texto e as *Referências* apresentam apenas os referidos e citados. No entanto, em se tratando de trabalhos científicos, essa diferença não tem muito sentido, pois se as *Referências* apresentam todos e apenas os autores que se relacionam diretamente com o trabalho, portanto, a forma mais adequada a esse tipo de trabalho são as *Referências*. Nos trabalhos científicos, as *Referências* devem apresentar os seguintes dados: autor, título da obra, numeração da edição, local da publicação, editora e ano de publicação. Esses são os dados mais comuns, porém, dependendo do tipo de referência, é preciso também constar indicação do volume, da coleção, do número de série, do tradutor, do número de páginas, da data mais completa de publicação, do endereço eletrônico de acesso etc.

As orientações detalhadas para as *Referências* no Projeto de Pesquisa são as mesmas para as referências bibliográficas para qualquer tipo de trabalho acadêmico e científico que estudamos no Texto 2.

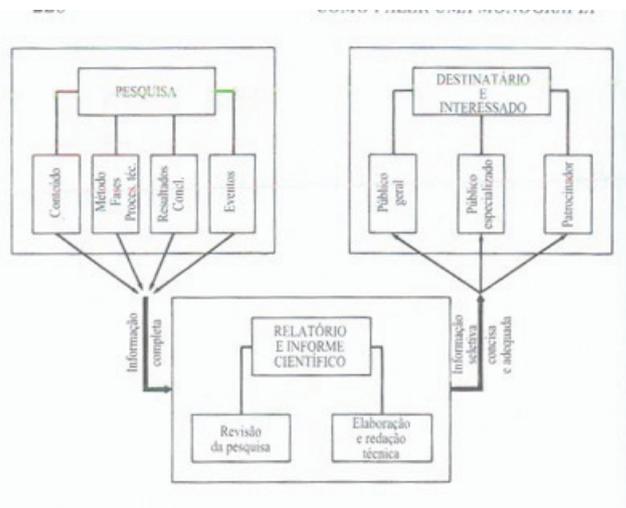
### 3. O RELATÓRIO DE PESQUISA

A pesquisa em educação dedica-se ao estudo investigativo dos fenômenos educacionais. Nessa empreitada, o pesquisador busca os mais variados instrumentos. Por instrumentos, entendemos desde a capacidade intelectual e criativa do pesquisador, as técnicas e instrumentos que a literatura especializada em metodologia da pesquisa oferece, até o esforço de interpretação que a pesquisa qualitativa exige. Para a compreensão e interpretação mais aprofundada dos fenômenos educacionais, o pesquisador recorre a um processo de observação e reflexão constante sobre eles, articulado à experiência acumulada nos estudos passados e atuais desses fenômenos com o objetivo último de produzir conhecimentos para a ação e intervenção nos processos educativos.

Se o objetivo último da pesquisa em educação se relaciona com a ação sobre os processos educativos e a busca da melhoria de sua qualidade, a comunicação dos conhecimentos produzidos é de fundamental importância. Nesse sentido, o *Relatório de Pesquisa* não é apenas uma etapa do processo da pesquisa realizada, mas parte essencial, porque comunica o resultado da investigação e suas originais interpretações, tornando, então, o conhecimento socializado.

O *Relatório de Pesquisa*, no caso de um estudo monográfico, é a própria Monografia, a apresentação final escrita e detalhada de todo processo, desde o planejamento da pesquisa até as conclusões. O conteúdo do *Relatório*, transformado em partes constituintes da Monografia, será aqui detalhado.

Vejam, inicialmente, o quadro desenhado por Salomon (2004, p. 228), que ilustra o momento do relatório no processo de pesquisa, para situar a apresentação da escrita final:



### a) Capa, folha de rosto, sumário e outros

No relato escrito da pesquisa realizada, no relatório, o pesquisador deve preocupar-se com todos os detalhes da apresentação. As normas, diretrizes e sugestões da apresentação de um trabalho científico têm valor somente se forem tomadas pelo pesquisador como instrumentos para a organização de uma apresentação própria, original, pessoalmente cuidada, cuja dedicação e criatividade transformam todo processo em um trabalho científico que pode contribuir para a melhoria da qualidade, em nosso caso, dos processos educativos.

Dessa forma, a apresentação inicial torna-se a “sala de visitas” do estudo empreendido, isto é, a “entrada” do leitor ao trabalho produzido. É o “convite” que o pesquisador faz ao leitor para que este o escute, aprenda, concorde, discorde, discuta, argumente, enfim, aproprie-se do conhecimento produzido. Uma Monografia, assim como outros formatos de relatório de pesquisa, deve trazer, em folhas separadas, impressas apenas em uma face: Capa, Folha de Rosto, Sumário, agradecimentos, dedicatória, epígrafe e gravura.

No Relatório de Pesquisa a capa deve conter o nome do autor, o título do trabalho, a cidade e o ano, podendo ainda, dependendo do caso, iniciar o alto da página com o nome da Instituição, principalmente, no caso de monografias de conclusão de cursos de graduação ou pós-graduação (LUCKESI, 1985; SEVERINO, 1985; SALOMON, 2004; TRALDI; DIAS, 2004, entre outros).

Agradecimentos, dedicatória, epígrafe e gravura são partes opcionais do Relatório ou Monografia. Devem estar na versão final, depois da folha de rosto e antes do Sumário. Recomenda-se não exagerar na produção dessas partes, discricção e seriedade são as orientações básicas. Pode-se também colocar epígrafes, iniciando os capítulos.

### b) Como construir uma *Introdução* no trabalho científico

Assim como no Projeto de Pesquisa, a *Introdução* da versão final do Relatório ou Monografia tem como função contextualizar o leitor em relação ao assunto e ao tema estudado. Além disso, na apresentação do Relatório ou Monografia, incluímos na introdução todas as

informações sobre as justificativas, os objetivos, as hipóteses e a formulação do problema de pesquisa estudado. Já é consenso nas ciências humanas, diferentemente de em outras grandes áreas do conhecimento, usar a primeira pessoa do singular ou do plural na redação de um trabalho científico, conforme a situação assim o exigir. Dessa forma, operacionalmente, a *Introdução* de um trabalho final de pesquisa em educação deve trazer:

- Breve revisão bibliográfica sobre o assunto. Para facilitar essa revisão, vale a pena iniciar a *Introdução* com a apresentação dos conceitos do assunto e de algumas informações históricas relevantes.
  - Revisão bibliográfica do tema
  - Encerrar a revisão bibliográfica do assunto e do tema com reflexões próprias sobre o que foi apresentado.
  - Apresentação resumida do trabalho: fazer uma “ponte” entre a reflexão própria do que foi apresentado na revisão bibliográfica com o trabalho proposto. Pode-se reapresentar, de forma mais resumida, as justificativas do estudo que estiveram no Projeto de Pesquisa.
  - Explicitação do problema de pesquisa, apresentando sua formulação e contextualizando-o em relação ao estudo.
  - Apresentação comentada das hipóteses do estudo.
  - Encerrar a *Introdução* com a apresentação, parte a parte, da estrutura da Monografia.
- c) Apresentando a *Metodologia* do trabalho científico

Muitos trabalhos de pesquisa dão à apresentação da *Metodologia*, em sua versão final, um caráter essencialmente técnico. Em algumas áreas do conhecimento, vemos a *Metodologia* reduzida a Material e Métodos. Em trabalhos dessas áreas, encontramos, apenas, uma descrição detalhada dos procedimentos de pesquisa e o material por eles utilizados. Mas na pesquisa em educação, essencialmente qualitativa, é importante que o pesquisador informe ao leitor o objetivo de seu trabalho científico e a sua própria compreensão sobre a abordagem também qualitativa da metodologia utilizada na investigação dos fenômenos educacionais. Para isso, podemos, operacionalmente, apresentar na *Metodologia*:

- Reflexão teórica sobre a metodologia da pesquisa qualitativa e da modalidade de pesquisa escolhida para o trabalho: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa de levantamento, pesquisa documental, pesquisa-ação etc.
- Descrição DETALHADA de todos os procedimentos de pesquisa usados no trabalho. Trata-se de especificar: quantas entrevistas foram feitas, com que público, com que número de participantes, em quantos encontros e onde ocorreram, ainda, qual foi sua duração e quais procedimentos de análise dos dados se utilizou, enfim, as atividades realizadas.

**Observação:** Encontramos em vários estudos a Metodologia apresentada como parte da *Introdução*, o que pode ser igualmente correto.

### c) O corpo do trabalho científico: resultados e discussão

Podemos considerar como *corpo do trabalho científico* os resultados da investigação e sua interpretação. Os resultados são, na pesquisa qualitativa, os dados coletados pelas diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, e as discussões são análises e interpretações que o pesquisador empreende sobre esses dados: como foi problematizado o tema, quais as soluções que se apresentaram no processo de investigação, como a metodologia foi aplicada etc. Os resultados e a discussão caracterizam-se pelo desenvolvimento do trabalho científico, em que “[...] se analisam e se discutem o problema principal e os secundários, decorrentes de sua colocação” (SALOMON, 2004, p. 42).

Para apresentar os resultados, recomenda-se ler várias vezes os dados coletados, organizando-os em categorias. Cada grande categoria será um capítulo, organizado na versão escrita final, como Capítulo I, II, III etc. Pode-se criar o número de categorias necessárias à organização dos dados coletados. Cada categoria será apresentada em um dos Capítulos, com um título próprio, escolhido depois de terminado o item, e de acordo com seu principal assunto. Vejamos o conteúdo dos Capítulos:

Capítulos (tema ou categoria)

- **Descrever detalhadamente** os dados coletados (fala dos entrevistados, resultados de observações, conteúdos de documentos e/ou outros materiais de análise, conforme o tipo de pesquisa escolhido). Apresentar, nos Capítulos, os dados classificados em subcategorias.
- **Analisar e interpretar** os dados coletados, organizados por subcategorias, usando para isso as contribuições dos **diferentes autores** que escreveram sobre os mesmos temas. Essa é a parte mais importante da pesquisa, pois nela o pesquisador faz um esforço de estudo para que suas interpretações, apresentadas a seguir, tenham algum significado acadêmico. É preciso buscar nos autores lidos suas interpretações sobre os assuntos relacionados aos subtemas apresentados como dados coletados. Assim, para cada subcategoria, faz-se necessário apresentar o que disseram os autores sobre isso. Se apresentamos dados sobre, por exemplo, as etapas do desenvolvimento da escrita, é preciso também mostrar o que dizem os autores lidos sobre o desenvolvimento da escrita. Atentem para a ordem, em primeiro lugar vem a **apresentação dos dados, depois, a discussão**. É comum que pesquisadores iniciantes se percam aqui, em geral, eles começam falando dos autores. O mais adequado é apresentar primeiro a “fala” dos dados, depois a “fala” dos autores. Lembre-se de que esse é um trabalho de pesquisa, primeiro, o pesquisador apresenta o que “descobriu” sobre a realidade (dados) e, depois, interpreta (análise) o que descobriu. Ocorre que o pesquisador sozinho não pode fazer essa interpretação, pois muitos outros autores já pensaram sobre isso e podem ajudar nas reflexões e considerações. É essa busca de ajuda que caracteriza o esforço do pesquisador, ele precisa estudar os dados antes de apresentar sua própria interpretação. Os dados podem ser apresentados em forma de texto, tabelas e gráficos, em apenas uma dessas formas ou em todas articuladas.

Encerrar as discussões dos dados organizados em subcategorias com uma interpretação própria sobre o assunto. O pesquisador mostra que, depois de refletir sobre os dados obtidos, inclusive com o apoio dos autores que estudaram os mesmos assuntos, é possível fazer uma interpretação própria e acadêmica sobre o tema. Não se trata de uma posição pessoal superficial, mas de uma interpretação fundamentada, estudada, sobre os assuntos.

### e) Trabalhando a Conclusão

A conclusão, como o próprio nome indica, é o fechamento do trabalho científico. Nela, estarão apresentados o eixo fundamental das descobertas empreendidas. Nesse tópico, todos os esforços do pesquisador serão apresentados de forma a dar aos resultados e às análises indicadores de sua importância na produção do conhecimento pretendido. Para isso, a *Conclusão* traz:

- A síntese dos dados e das análises. Apresenta resumidamente todo o trabalho, principalmente o corpo do trabalho, isto é, os resultados (dados coletados) e a discussão (interpretação dos autores e interpretação própria).
- Uma reflexão própria, a título de conclusão, sobre o resultado final, o que ficou de mais importante ao término dos estudos. Pode-se iniciar esse final da conclusão com a re- apresentação dos objetivos do estudo que já foram elencados na *Introdução*, isso facilita a reflexão final.
- No caso dos trabalhos de conclusão de curso, é interessante, também, encerrar a conclusão com uma reflexão da importância – ou não – do estudo para sua formação profissional, ou seja, o que o pesquisador aprendeu no desenvolvimento desse trabalho e qual a relação dessa aprendizagem com sua formação.

### f) Cuidados com as Referências

Vimos detalhadamente os cuidados que devemos ter com as *Referências*, diretrizes, normas e orientações gerais, no texto 02 deste caderno, portanto, releia essas orientações para organizá-las, agora, na versão escrita final do *Relatório de Pesquisa* ou da *Monografia*. Lembremos, para destacar, que:

- Todos os autores citados durante o texto têm que constar nas *Referências*.
- Observar rigorosamente as normas de referências estudadas no texto 02.

### g) Apêndices

Se o pesquisador quiser, ou achar necessário, pode colocar apêndices no trabalho. Eles podem apresentar os modelos de questionários utilizados, o roteiro das entrevistas, fotos da realidade pesquisada, trabalhos escritos pelos alunos, desenhos dos sujeitos da pesquisa, gravuras de jogos estudados, manuais de utilização de jogos educativos, descrição detalhada de brincadeiras infantis, letras de músicas cantadas pelas crianças etc. No entanto, é preciso

cuidar para que esses apêndices tenham sentido no trabalho, isto é, que eles realmente ajudem a compreender a realidade pesquisada.

Observem que também essas ilustrações podem ser dispostas no corpo do trabalho. Embora seja mais trabalhoso, a apresentação no corpo do trabalho fica melhor. Se optarem pela apresentação dessa última forma, atentem para o lugar onde elas deverão aparecer, naturalmente, sempre próximas ao conteúdo a que se referem.

#### 4. REFERÊNCIAS



BEEBY, C. F. O Planejamento e o Administrador Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1973.

DEMO, P. **Vícios Metodológicos**. Disponível em: <<http://www.pedrodemo.sites.uol.br>>. Acesso em: 29 out. 2005.

DESLANDES, S. F. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

TRALDI, M. C., DIAS, R. **Monografia passo a passo**. Campinas: Alínea, 2004.

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

## AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

01/11/2010 a 06/11/2010



Iniciaremos, hoje, mais uma disciplina em nosso Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP. Com isto, convidamos a todos a conhecerem o mundo interessante e instigante da pesquisa científica.

Quando estudamos esse tema, o mais importante é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliam na interpretação da realidade vivida.

Portanto, o objetivo dessa disciplina é fazer com que vocês reflitam sobre a atividade de pesquisa científica em educação como elemento importante na formação de professores.

Trabalharemos nela, temas importantes como a metodologia científica da pesquisa qualitativa em educação; modalidades, técnicas e instrumentos da pesquisa qualitativa; o processo de pesquisa quantitativa e qualitativa; e regras, e normas do trabalho científico.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. Durante esta primeira semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até sábado, dia **06 de novembro de 2010, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia **20 de novembro de 2010, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Os quadros abaixo mostram como ficou o esquema das aulas.

### 1ª Aula Presencial - 01/11/2010 – 2ª feira

**Atividade 01** – Ativar o conhecimento prévio sobre a Pesquisa.

**Atividade 02** – Assistir ao Vídeo 1 - **O que é pesquisa**.

**Atividade 03** – Discussão geral das Atividades 01 e 02.



### 1º Período Virtual - 02 e 03/11/2010 – 3ª e 4ª feira

**Atividade 04** – Iniciar a leitura do texto “Produção de conhecimento pela pesquisa” e posterior produção textual.

**Atividade 05** – Assistir ao filme *Cobaias*.



### 2ª Aula Presencial – 04/11/2010 – 5ª feira

**Atividade 06** – Assistir ao Vídeo 2 - Pesquisa em Ciências Humanas e Educação.

**Atividade 07** – Discussão em grupo e posterior apresentação das principais ideias.



### 2º Período Virtual - 05 e 06/11/2010 – 6ª feira e Sábado

**Atividade 08** – Continuação da leitura do texto “Produção de conhecimento pela pesquisa”.

**Atividade 09** – Visita ao site da ANPED (Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).



Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do CD-ROM.

Atividades Avaliativas



## ATIVIDADES DA PRIMEIRA SEMANA

### 1ª Aula Presencial – 01/11/2010



#### Atividade 01 – Ativar o conhecimento prévio sobre a Pesquisa.

O objetivo desta atividade de início de disciplina é que vocês ativem o conhecimento prévio sobre seu tema principal: Pesquisa. Para tanto, a sugestão é que respondam à questão “**O que é pesquisa?**”, escrevendo com pincel atômico uma ou mais palavras (não necessariamente uma frase articulada) em uma tarjeta de papel.

Em seguida, o seu Orientador de Disciplina montará um quadro com essas tarjetas para que vocês possam analisar e discutir o tema na Atividade 03, após assistirem ao vídeo proposto para hoje.

#### Atividade 02 - Assistir ao Vídeo 1 - O que é pesquisa.

Agora que já fizeram sua primeira reflexão sobre Pesquisa, vamos assistir ao vídeo “O que é pesquisa”, veiculado pela TV Digital – UNIVESP TV. Nesse vídeo, o professor Erney Plessmann de Camargo, do Instituto de Ciências Biomédicas da USP, explica os conceitos de objeto, hipótese e metodologia a partir de uma de suas pesquisas.

Para acessá-lo pelo computador, basta clicar na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Vídeo 1 - O que é pesquisa, ou ainda, pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

#### Atividade 03 - Discussão geral das Atividades 01 e 02.

Nesta atividade, os Orientadores de Disciplina serão os mediadores da discussão com a classe. O material para a discussão será o conteúdo do Vídeo 1 e, principalmente, o quadro montado por vocês na Atividade 01. Participem e contribuam para a dinâmica da discussão: procurem socializar suas experiências com os seus colegas; expressem as suas indagações e, mesmo que nesse momento elas fiquem sem resposta, registrem-nas, pois é importante que vocês percebam como a sua aprendizagem sobre os processos de pesquisa evoluiu no transcorrer da disciplina. Além disso, é importante que vocês percebam que a pesquisa em educação tem algumas “tradições” e especificidades que a diferenciam de outras áreas do conhecimento acadêmico-científico. Lembrem-se, também, de que esta disciplina tem fundamental importância para a elaboração dos TCC.

### 1º Período Virtual – 02 e 03/11/2010



#### Atividade 04 - Iniciar a leitura do texto “Produção de conhecimento pela pesquisa” e posterior produção textual.

Hoje, iniciaremos a leitura de nosso primeiro texto “Produção de conhecimento pela pesquisa”. Leiam os dois primeiros itens do texto – “Introdução” e “Pesquisa qualitativa e a questão metodológica”. Após uma leitura cuidadosa do texto, elaborem um texto respondendo à questão “O que é pesquisa?”. Aproveitem para refletir sobre o que foi discutido em nossa primeira aula presencial, pois poderá ajudar na elaboração deste texto.

Quando terminarem a elaboração, postem o texto com o título D10\_atividade04 no Portfólio Individual, sem se esquecer de associá-lo à avaliação e de compartilhá-lo com formadores.

Para acessar o texto da leitura, basta entrar na Ferramenta Leituras e clicar no [link](#) Texto 01 - Produção de conhecimento pela pesquisa.

**Valor da nota:** 1,00.

**Tipo da atividade:** Individual.

**Objetivos:** Verificar o que o aluno conseguiu entender sobre o que é pesquisa, depois de todo material apresentado e discutido.

**Crítérios de avaliação:** Participação.

### Atividade 05 – Assistir ao filme *Cobaias*.

Assistam ao filme ***Cobaias*** que é facilmente encontrado nas principais locadoras de sua cidade. Façam anotações das principais ideias sobre pesquisa científica abordadas no filme, e postem-nas no Portfólio Individual com o título D10\_atividade05, deixando-as Totalmente Compartilhadas. Esta não é uma atividade avaliativa, portanto, não há necessidade de associá-la à avaliação.

Veja algumas informações sobre o filme:

**Direção:** Joseph Sargent.

**Elenco Principal:** Alfre Woodard, Laurence Fishburne, Craig Sheffer, Joe Morton, Obba Babatundé, Ossie Davis, E. G. Marshall.

**Sinopse:** No sul dos Estados Unidos, em 1932, a sífilis havia se tornado uma epidemia entre as comunidades afro-americanas. Preocupado com a rapidez com que a doença se espalha pela região, o governo decide criar um programa de tratamento no único hospital negro da localidade. Infelizmente, o tratamento acaba perdendo seu apoio financeiro e é encerrado. A partir daí, tem início uma das mais horríveis traições da história da humanidade. Um grupo de doutores cria um novo programa médico que apenas finge estar tratando a doença. Na verdade, eles estão realizando um estudo sobre o efeito da sífilis em homens negros, para comprovar se eles são biologicamente iguais ou diferentes dos brancos. Durante anos, 600 homens foram submetidos a essa humilhação, iludidos com uma cura que nunca chegaria.

**Palavras-chave:** ética em pesquisa, populações vulneráveis, riscos e benefícios.

Imprimam suas anotações e levem-nas para a próxima aula presencial, pois vocês as utilizarão para discussão em grupo.

### 2ª Aula Presencial – 04/11/2010



### Atividade 06 – Assistir ao Vídeo 2 - Pesquisa em Ciências Humanas e Educação.

Antes de iniciarmos nossas atividades do dia, vocês deverão se organizar em grupos de, no máximo, quatro pessoas para discutir as anotações que foram realizadas por vocês quanto ao filme *Cobaias*. Compartilhem suas anotações e façam uma análise dos pontos comuns que foram observados pelo grupo no filme. Insiram em suas anotações novos pontos que foram levantados no momento.

Logo depois, assistam ao segundo vídeo que foi preparado pela UNIVESP TV sobre Pesquisa em Ciências Humanas e Educação. Façam anotações das principais ideias do filme a partir do tema proposto para a disciplina: Pesquisa em Educação.

Vocês também podem acessar o vídeo por meio da Ferramenta Material de Apoio, do AVA UNESP, clicando na Pasta Vídeos – Vídeo 2 – Pesquisa em Ciências Humanas e Educação, ou ainda, pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

### Atividade 07 – Discussão em grupo e posterior apresentação das principais ideias.

Após assistirem ao vídeo proposto, discutam nos grupos as anotações sistematizadas sobre Pesquisa em Ciências Humanas e Educação que puderam obter com as mídias analisadas, ou seja, com o vídeo da UNIVESP TV e com o filme *Cobaias*. Elejam um representante do grupo para expor as discussões internas realizadas para os outros grupos.

Por fim, tentem resumir aquilo que aprenderam de mais importante sobre o tema em uma única palavra, escrevendo-a em uma folha de papel ou montando um quadro, junto a seus Orientadores de Disciplina, com as palavras propostas por todos os alunos. Esta atividade poderá ajudá-los a sistematizar esses estudos.

### 2º Período Virtual – 05 e 06/11/2010



### Atividade 08 – Continuação da leitura do texto “Produção de conhecimento pela pesquisa”

Vocês deverão terminar a leitura dos itens do texto “Produção de conhecimento pela pesquisa”: “Modalidade, técnicas e instrumentos de pesquisa em educação” e “Conclusão”.

Para acessá-lo, entrem na Ferramenta Leituras e cliquem no *link* Texto 01 - Produção de conhecimento pela pesquisa.

Logo depois, preencham o quadro disponibilizado na Ferramenta Material de Apoio, Pasta Material Complementar – Quadro 1 - Modalidades, técnicas e instrumentos, correlacionando os elementos da pesquisa qualitativa apresentados no texto.

Postem seu quadro, preenchido com o título D10\_atividade08, no Portfólio Individual, deixando-o Totalmente Compartilhado. Não há necessidade de associar essa atividade à avaliação.

### ● Atividade 09 - Visita ao site da ANPEd (Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

O objetivo desta atividade é colocá-los em contato com a principal entidade de pesquisa em Educação no Brasil. Com isso, pretendemos que vocês desenvolvam uma análise dos elementos tratados na Atividade 08: a modalidade, as técnicas e os instrumentos da pesquisa.

Para tanto, vocês deverão acessar o site da ANPEd (Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação): [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), seguindo as instruções abaixo:

- Navegar pelo site para conhecer a principal entidade de pesquisa em educação no Brasil.
- Entrar no ícone Reuniões Anuais.
- Entrar no ícone Trabalhos.
- Entrar na página de um dos Grupos de Trabalho – GT, escolhendo-o pelo assunto.
- Selecionar um trabalho de pesquisa apresentado (artigo na íntegra). Atenção: descarte os artigos no formato “ensaios”; selecione um artigo que apresente resultados de pesquisa.
- Ler o artigo para identificar a modalidade da pesquisa, as técnicas e os instrumentos de pesquisa.
- Preencher quadro que se encontra na Ferramenta Material de Apoio, Pasta Material Complementar - Quadro 2 - Modalidades, técnicas e instrumentos - completo. Diferentemente do quadro anterior que preencheram, neste vocês também deverão apresentar o título e o resumo do trabalho (pode ser o que o autor apresenta).

Depois do quadro preenchido, vocês deverão postá-lo com o título D10\_atividade09, no Portfólio Individual, associando à avaliação e compartilhando com formadores.

Imprimam esse quadro e levem-no para a próxima aula presencial, a fim de discuti-lo com os colegas. Não se esqueçam, também, de levar seus cadernos de textos, pois os utilizarão em sala.

**Valor da nota:** 10,00.

**Tipo da atividade:** Individual.

**Objetivos:** Colocar o aluno em contato com o site da ANPEd, para desenvolvimento de análise dos elementos de pesquisa: modalidade, técnicas e instrumentos.

**Critérios de avaliação:**

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Bloco1

Módulo 2

Disciplina 10

Formação Geral

Educação, Cultura e Desenvolvimento

Intr. à Pesquisa Científica na Educação

## AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

08/11/2010 a 13/11/2010



Nesta semana, estudaremos as modalidades de pesquisa científica, bem como o processo de pesquisa por meio dos textos elaborados pela Prof<sup>a</sup>. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis e dos vídeos desenvolvidos pela UNIVESP TV. Além disto, vocês iniciarão a elaboração de um Projeto de Pesquisa que será apresentado depois do final da disciplina, no dia 06 de dezembro de 2010, em substituição à prova presencial.

Por isso, leiam atentamente aos textos e assistam aos vídeos, discutindo com seus colegas e Orientadores de Disciplina o tema proposto para semana: a pesquisa científica. Isto os ajudará na construção do projeto de pesquisa e no entendimento do que é pesquisa em Educação.

**Atenção!** As atividades desenvolvidas durante esta semana, poderão ser entregues, sem descontos em nota, até o próximo sábado, dia **13 de novembro de 2010**, com exceção daquelas que forem avisadas de prazos diferentes. Atividades entregues fora do prazo estabelecido - até o dia **20 de novembro de 2010** - entrarão no período de recuperação de prazos e terão suas notas avaliadas com descontos. As atividades entregues após esse prazo, não serão avaliadas. Por isso, não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam como ficou o esquema da semana e acessem a Ferramenta Atividades para mais detalhes!

### 3ª Aula Presencial - 08/11/2010 – 2ª feira



**Atividade 10** – Preparando a sala para discussão em grupo.

**Atividade 11** – Assistir ao Vídeo 3 – Modalidades de pesquisa em Educação.

**Atividade 12** – Início da elaboração do Projeto de Pesquisa.

### 3º Período Virtual - 09 e 10/11/2010 – 3ª e 4ª feira



**Atividade 13** – Leitura da primeira parte do texto “A pesquisa científica em andamento”.

**Atividade 14\*** – Pesquisa de teses e dissertações.

### 4ª Aula Presencial - 11/11/2010 – 5ª feira



**Atividade 15** – Retomada do Texto 1 – Produção de conhecimento pela pesquisa.

**Atividade 16** – Assistir ao Vídeo 4 – Instrumentos e técnicas de pesquisa.

**Atividade 17** – Continuação da elaboração do Projeto de Pesquisa.

### 4º Período Virtual - 12 e 13/11/2010 – 6ª feira e sábado



**Atividade 18** – Continuação da leitura do texto “A pesquisa científica em andamento”.

**Atividade 19\*** – Pesquisa na Web sobre dados quantitativos em educação.

*(\*) Essas atividades avaliativas poderão ser entregues, sem desconto em nota, até o dia **17 de novembro de 2010, às 23h55**. Estendemos o prazo para que todos possam participar. Entretanto, elas não terão período de recuperação de prazos, pois serão trabalhadas em sala, na aula presencial do dia **18 de novembro de 2010**. Fiquem atentos aos prazos.*

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela Ferramenta Correio ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Atividades Avaliativas



## ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA

### 3ª Aula Presencial – 08/11/2010



**Atividade 10** – Preparando a sala para discussão em grupo.

Antes de assistirem ao vídeo proposto para esta aula, vocês deverão se reunir em duplas para trocar informações sobre o quadro preenchido na Atividade 09 (Quadro 2 - Modalidades, técnicas e instrumentos de pesquisa - completo), durante o período virtual anterior.

Analisem as considerações feitas nesse quadro e discutam com o colega as dificuldades encontradas durante o seu preenchimento, bem como as possíveis dúvidas que surgiram ao realizar a atividade. Conversem também sobre o que aprenderam de mais significativo com a visita ao site da ANPEd.

Durante a exibição do vídeo que assistiremos a seguir, tentem correlacionar o conteúdo dele com aquilo que vocês discutiram previamente.

#### Atividade 11 – Assistir ao Vídeo 3 – Modalidades de pesquisa em Educação.

A UNIVESP TV preparou para vocês um vídeo sobre “Modalidades de pesquisa em Educação”. Nesse vídeo, vocês poderão identificar a importância de definir a modalidade de pesquisa no processo de investigação científica.

Vocês poderão acessar o vídeo pela Ferramenta Material de Apoio, Pasta Vídeos – Vídeo 3 - Modalidades de pesquisa em Educação, ou ainda, pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos.

#### Atividade 12 – Início da elaboração do Projeto de Pesquisa.

Um dos objetivos da disciplina Introdução à Pesquisa Científica em Educação é propor a vocês um exercício de construção de Projeto de Pesquisa que os ajudará, futuramente, na elaboração de seus TCCs. Esperamos que vocês façam esse exercício não só pela definição da estrutura do próprio TCC, mas pela discussão coletiva, criando, assim, uma oportunidade de socialização dos conhecimentos acerca da elaboração de projetos de pesquisa.

Para sua elaboração, vocês deverão trabalhar em grupo ao longo da disciplina. O projeto construído será, então, apresentado no dia 06 de dezembro de 2010. Nessa disciplina, não haverá como de costume prova no dia 22 de novembro (último encontro presencial). A avaliação consistirá na entrega impressa do projeto elaborado em grupo, com sua apresentação em classe sob a forma de seminário na data acima citada. Portanto, participem das atividades propostas com dedicação para que consigam êxito ao final da disciplina.

Seus Orientadores de Disciplina poderão ajudá-los nessa construção. Além disso, vocês poderão consultar os textos elaborados pela Prof<sup>a</sup> Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. Sugerimos, nesse momento, comecem a leitura do texto “Do projeto ao relatório de pesquisa”. Atentem para a estrutura do projeto que deverão entregar; analisem os itens que precisam aparecer na redação do projeto e em sua apresentação. Sempre que necessário, retomem a consulta a esse texto.

Para acessar esse texto, basta entrar na Ferramenta Leituras e clicar no *link* Texto 03 – Do projeto ao relatório de pesquisa.

Depois das explicações iniciais e também de assistirem ao vídeo proposto, convidamos as duplas formadas na Atividade 10 a se reunir com outra dupla (formando um grupo de quatro pessoas) para trocarem informações sobre as modalidades, técnicas e instrumentos de pesquisa dos quadros analisados (vale lembrar que cada grupo formado deverá ser responsável pela construção de um projeto de pesquisa).

Escolham, entre os trabalhos analisados, uma modalidade de pesquisa (pesquisa bibliográfica, de campo, documental ou pesquisa-ação) para comecem a delinear uma proposta de pesquisa em educação que interessa ao grupo realizar. Para isso, reflitam sobre as seguintes perguntas:

O que vocês desejariam pesquisar? Por que vocês desejam pesquisar esta temática? Qual a relevância social e científica desse tema?

Qual modalidade de pesquisa seria mais interessante para desenvolver essa pesquisa?

Em seguida, apresentem essa proposta aos colegas de turma a partir da modalidade escolhida. Discutam e analisem os comentários dos colegas sobre suas propostas. Isso poderá ajudar a melhorá-las. Registrem a proposta em arquivo intitulado D10\_atividade12, no Portfólio de Grupo\* até o dia 13 de novembro de 2010, às 23h55, sem desconto em nota. Associe o arquivo à avaliação e deixem-no compartilhado com formadores.

Os arquivos postados fora deste prazo serão aceitos dentro do período de recuperação de prazos até o dia 20 de novembro de 2010, às 23h55.

(\*) Não se esqueçam de criarem os grupos na Ferramenta Grupos para que consigam postar suas atividades.

**Valor da nota:** 1,00.

**Tipo da atividade:** Em grupo.

**Objetivos:** Construir, ao longo da disciplina e do conhecimento adquirido nela, o projeto de pesquisa que será apresentado em seminário.

**Critérios de avaliação:** Participação.

3º Período Virtual – 09 e 10/11/2010



### Atividade 13 – Leitura da primeira parte do texto “A pesquisa científica em andamento”.

Vocês deverão iniciar, agora, a leitura do segundo texto da disciplina: “A pesquisa científica em andamento”. Então, leiam atentamente os dois primeiros itens do texto – “Introdução” e “O processo de Pesquisa”.

Para acessá-lo, basta entrar na Ferramenta Leituras e clicar no *link* Texto 2 - A pesquisa científica em andamento.

Após a leitura, elaborem um resumo de, no máximo, duas páginas sobre as etapas do processo de pesquisa, destacando-as em itens. Postem seus arquivos com o título D10\_atividade13 no Portfólio Individual, deixando-os Totalmente Compartilhado.

Imprimam esse resumo e levem-no para a próxima aula presencial, juntamente com o caderno de textos, pois poderá ajudá-los no desenvolvimento das atividades propostas.

### Atividade 14 – Pesquisa de teses e dissertações.

Nesta atividade, vocês deverão fazer, individualmente, uma “varredura” em um trabalho de pesquisa em educação. Uma varredura é uma leitura geral rápida, que se preocupa em identificar o título, os objetivos, a metodologia geral da pesquisa. A ideia central é a de conhecer a estrutura do trabalho realizado.

Para tanto, vocês deverão:

a) Procurar um banco de teses e dissertações. Muitas teses e dissertações são disponibilizadas sob a forma *on-line* em sites como no do Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Banco de Teses e Dissertações - <http://www.capes.gov.br/avaliacao/cadastro-de-discentes/teses-e-dissertacoes>), nos acervos bibliográficos virtuais das universidades (dar prioridade aos acervos das faculdades ou institutos de educação de universidades com tradição em pesquisa: USP, UNICAMP, UNESP, PUC-SP, Universidades Federais etc.), ou no da BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações).

b) Localizar teses e/ou dissertações em educação.

c) Selecionar, a partir dos resumos, uma tese ou dissertação em educação, para desenvolver a proposta de “varredura”.

d) Fazer anotações sobre a estrutura da tese ou dissertação na qual realizou a “varredura”.

e) Salvar em arquivo com o título D10\_atividade14 e postar no Portfólio Individual, associando à avaliação e compartilhando com formadores.

f) Imprimir o arquivo e o resumo com o título dessa dissertação ou tese, para discutir com os colegas em aula presencial posterior.

**Importante!** Esta é uma atividade avaliativa e poderá ser postada sem desconto em nota até o dia 17 de novembro de 2010. Estendemos o prazo para que todos possam participar. Entretanto, esta atividade não terá período de recuperação de prazos, pois será discutida em sala na aula presencial do dia 18 de novembro de 2010. Fiquem atentos aos prazos.

**Valor da nota:** 10,00.

**Tipo da atividade:** Individual

**Objetivos:** Conhecer a estrutura de trabalhos científicos a partir de teses ou dissertações.

**Critérios de avaliação:**

- Critérios gerais de produção textual (ver Manual do Aluno).
- Participação dentro do prazo previsto.

## 4ª Aula Presencial – 11/11/2010

**Atividade 15 – Retomada do Texto 1 – Produção de conhecimento pela pesquisa.**

Seu Orientador de Disciplina fará uma retomada dos principais pontos analisados no item “Modalidade, técnicas e instrumentos de pesquisa em educação”, do primeiro texto trabalhado – “Produção de conhecimento pela pesquisa”.

**Atividade 16 – Assistir ao Vídeo 4 – Instrumentos e técnicas de pesquisa.**

Agora, vamos assistir ao Vídeo 4 – Instrumentos e técnicas de pesquisa, que a UNIVESP TV preparou para vocês. Durante a exibição do vídeo, vocês devem identificar, nas pesquisas apresentadas, quais foram as técnicas e os instrumentos de pesquisa mais usados pelos pesquisadores para a coleta de dados.

Vocês também podem acessá-lo pelo computador, clicando na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Vídeo 4 – Instrumentos e técnicas de pesquisa, ou ainda, pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos.

**Atividade 17 – Continuação da elaboração do Projeto de Pesquisa.**

Vocês já se reuniram para definir a modalidade de pesquisa a ser utilizada no projeto. Agora, vocês deverão definir, para a pesquisa pretendida, as técnicas e instrumentos para coleta dos dados. Tomem por base os pontos que foram retomados por seu Orientador de Disciplina no início da aula e o resumo dos itens referentes ao Texto 2, que desenvolveram na Atividade 13.

Para tanto, reúnam-se no mesmo grupo que iniciou o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa na Atividade 12, e deem continuidade, definindo as técnicas e os instrumentos de coleta que utilizarão.

Esse é um bom momento para vocês começarem a seguir a estrutura que o Projeto de Pesquisa deve ter para construir esses itens. Lembrem-se de que esse arquivo que está sendo construído por vocês será o projeto impresso que deverão apresentar ao final da disciplina. Portanto, caso tenham dúvidas sobre a estrutura, consultem o item “Projeto de Pesquisa” do Texto 03 – Do projeto ao relatório de pesquisa, acessando a Ferramenta Leituras, do AVA UNESP.

Vocês poderão iniciar a construção dos itens em sala de aula, e postarem até o próximo sábado, dia 13 de novembro de 2010, às 23h55, sem desconto em nota. Após esta data, sua avaliação entrará em período de recuperação de prazos que vai até o dia 20 de novembro de 2010, às 23h55.

Portanto, salvem suas produções no mesmo arquivo que criaram na Atividade 12, renomeando para D10\_atividade17 e postem no Portfólio de Grupo. Associe à avaliação e compartilhem com formadores.

**Importante!** Como puderam perceber, o projeto de pesquisa deverá ser construído por vocês ao longo da disciplina. Para tanto, vocês terão que se reunir em momentos extraclasse. Vocês poderão utilizar, além de encontros presenciais, encontros virtuais pelas Ferramentas Correio, Bate-papo ou Fórum. No caso da Ferramenta Bate-papo, vocês deverão combinar entre si um horário para utilizá-la, e quanto à Ferramenta Fórum, seus Orientadores abrirão um tópico para cada grupo. Assim, poderão se comunicar de forma síncrona e assíncrona. O que vocês forem construindo referente ao projeto, salvem no mesmo arquivo que vem sendo utilizado nas atividades destinadas à construção do projeto. Sendo assim, após definirem as técnicas e instrumentos de coleta, comecem a pensar na Revisão Bibliográfica do projeto, para escreverem a introdução, a justificativa e os objetivos, delineando o objeto de pesquisa (consultem o item “Projeto de Pesquisa” do Texto 03 – Do projeto ao relatório de pesquisa). Lembrem-se de, sempre, anotar as referências das obras citadas na revisão bibliográfica, pois precisarão delas para a redação do item Referências. Não deixem para a última hora o desenvolvimento do projeto.

**Valor da nota:** 1,00.

**Tipo da atividade:** Em grupo.

**Objetivos:** Construir, ao longo da disciplina e do conhecimento adquirido nela, o projeto de pesquisa que será apresentado em seminário.

**Critérios de avaliação:** Participação.

#### 4º Período Virtual – 12 e 13/11/2010



##### Atividade 18 – Continuação da leitura do texto “A pesquisa científica em andamento”.

Continuaremos nossas leituras, nesta atividade, a partir do item “Normas para redação de trabalhos científicos”, do segundo texto “A pesquisa científica em andamento”.

Para acessar o texto, basta entrar na Ferramenta Leituras e clicar no *link* Texto 2 - A pesquisa científica em andamento.

##### Atividade 19 – Pesquisa na Web sobre dados quantitativos em educação.

É importante saber que, embora a pesquisa em Educação seja principalmente qualitativa, isso não significa que os dados quantitativos não têm importância. Os dados quantitativos, muitas vezes, mostram-nos aspectos qualitativos dos fenômenos educativos que nos interessam estudar. Dessa forma, é fundamental que os pesquisadores em educação dediquem-se a análises qualitativas de dados quantitativos. Nesta atividade, nós nos dedicaremos ao estudo dos dados quantitativos dos fenômenos educativos no Brasil. O principal órgão oficial de pesquisa quantitativa, que tem o objetivo de contribuir para a formulação de políticas públicas em educação, é o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Vamos conhecer um pouco dessas pesquisas.

- Entrem no site do INEP: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).
- Naveguem um pouco pelo site para explorar suas possibilidades.
- Identifiquem e entrem no ícone Educação Básica.
- Identifiquem e entrem no ícone Censo Escolar.
- Identifiquem e entrem no ícone Sinopses Estatísticas.

Agora, escolham o tema das sinopses estatísticas que mais interessar.

Explore o tema e selecionem duas tabelas com dados estatísticos sobre a educação no Brasil.

Salvem as tabelas em um arquivo com o título D10\_atividade18, e depois, postem-no no Portfólio Individual, associando à avaliação e deixando compartilhado com formadores.

**Importante!** Esta é uma atividade avaliativa e deverá ser postada sem desconto em nota até o dia 17 de novembro de 2010. Estendemos o prazo para que todos possam participar. Entretanto, esta atividade não terá período de recuperação de prazos, pois será discutida em sala na aula presencial do dia 18 de novembro de 2010. Fiquem atentos aos prazos.

Imprimam as tabelas e levem para o próximo encontro presencial. Elas serão objeto de trabalho da aula.

**Valor da nota:** 10,00.

**Tipo de atividade:** Individual

**Objetivos:** Conhecer o site do INEP e analisar os temas em educação pesquisados, bem como seus respectivos dados estatísticos.

**Critérios de avaliação:** Participação dentro do prazo previsto.

Bloco1

Módulo 2

Disciplina 10

Formação Geral

Educação, Cultura e Desenvolvimento

Intr. à Pesquisa Científica na Educação

## AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

15/11/2010 a 20/11/2010



Esta semana será de discussões sobre as atividades que desenvolveram nos períodos virtuais anteriores, além de terem a oportunidade de assistir a um vídeo cujo tema – como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação – será objeto de debate, pois permeia toda disciplina. Participem!

Vocês terão durante esta semana apenas uma atividade avaliativa que deverá ser entregue, sem desconto em nota, até o dia 17 de novembro de 2010, às 23h55. Caso não seja entregue dentro deste prazo, vocês poderão postá-la até dia 20 de novembro de 2010, entrando no período de recuperação de prazos, com desconto em nota.

#### 5º Período Virtual - 16 e 17/11/2010 – 3ª e 4ª feira

- **Atividade 20** – Elaboração de lista de referências a partir de pesquisas a sites.



#### 5ª Aula Presencial - 18/11/2010 – 5ª feira

- **Atividade 21** – Apresentação e discussão das teses e dissertações analisadas.
- **Atividade 22** – Assistir ao Vídeo 5 – Como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação.
- **Atividade 23** – Apresentação e discussão dos dados quantitativos.



#### 6º Período Virtual – 19 e 20/11/2010 – 6ª feira e sábado

(Período de Revisão e Recuperação)

- **Atividade 24** – Check list e finalizações do Projeto de Pesquisa.
- **Atividade 25** – Assistir novamente ao Vídeo 5 – Como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação.



Entrem na Ferramenta Atividades para ver os detalhes de cada uma das tarefas propostas.

Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do DVD-ROM.

Atividades Avaliativas



## ATIVIDADES DA TERCEIRA SEMANA

#### 4º Período Virtual – 16 e 17/11



- **Atividade 20** – Elaboração de lista de referências a partir de pesquisas a sites.

Retomem o item “Normas para redação de trabalhos científicos”, do segundo texto “A pesquisa científica em andamento”.

Para acessar o texto, basta entrar na Ferramenta Leituras e clicar no *link* Texto 2 - A pesquisa científica em andamento.

Após a leitura, criem uma lista de referências bibliográficas em educação com, pelos menos, dez indicações de livros e cinco de artigos de periódicos (os sites das editoras especializadas, das livrarias, do acervo bibliográfico das universidades e de espaços virtuais especializados na publicação de artigos e periódicos como SciELO - Scientific Electronic Library On-line – [www.scielo.br](http://www.scielo.br) e Portal Periódicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp> - são ótimos lugares para identificar essas referências).

Aproveitem as referências que vocês já estão utilizando para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, e se ainda não forem suficientes para compor a lista, tentem escolher referências que se correlacionem com o tema proposto no Projeto de Pesquisa. Esse é um bom momento para vocês buscarem por referências que poderão compor a Revisão Bibliográfica do projeto.

Coloquem todas as referências identificadas dentro das normas de apresentação de trabalhos científicos estudadas no texto lido, ou seja, nas Normas ABNT. Salvem essas referências em um arquivo com o título D10\_atividade17, postem esse arquivo no Portfólio Individual, associando à avaliação e deixando Compartilhado com Formadores.

Esta atividade poderá ser entregue sem desconto em nota até o dia 17 de novembro de 2010. Após esta data, sua avaliação entrará em período de recuperação de prazos que vai até o dia 20 de novembro de 2010.

**Valor da nota:** 10,00.

**Tipo da atividade:** Individual.

**Objetivos:** Treinar a estruturação das referências bibliográficas a partir das Normas ABNT.

**Critérios de avaliação:**

- Apresentação das referências nas Normas ABNT.
- Participação dentro do prazo determinado.

#### 5ª Aula Presencial – 18/11/2010



#### Atividade 21 – Apresentação e discussão das teses e dissertações analisadas.

Vocês se lembram da pesquisa que fizeram sobre a estrutura das teses e dissertações na Atividade 14? Vamos discutir, agora, os resultados.

A discussão desses resultados vem em um momento oportuno, pois vocês estão consolidando os conhecimentos acerca do que é pesquisa e como desenvolvê-la. Portanto, analisar o que outras pessoas estão desenvolvendo em suas pesquisas e como as estruturaram em sua redação, poderá ajudá-los na construção de seus projetos.

Então, reúnam-se no mesmo grupo de alunos em que vocês vêm trabalhando no Projeto de Pesquisa da disciplina e apresentem suas teses ou dissertações selecionadas e a “varredura” que fizeram. Façam comparações dessas com o projeto que vem sendo desenvolvido por vocês, observando quais são as semelhanças e as diferenças. Verifiquem também o resumo que imprimiram, o que ele contempla e sua estrutura.

Em seguida, selecionem uma das pesquisas analisadas pelo grupo para apresentar e discutir oralmente com a sala. Tentem mostrar aos colegas sua relevância científica, discutam sobre a estrutura encontrada. É possível que vocês encontrem, durante a apresentação, estruturas diferentes, pois como já leram nos textos da disciplina, a estrutura depende muito do pesquisador e da instituição à qual sua pesquisa está vinculada.

#### Atividade 22 – Assistir ao Vídeo 5 – Como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação.

Agora, vamos assistir ao Vídeo 5 – Como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação que a UNIVESP TV preparou para vocês. Esse vídeo propõe uma temática que permeia todas as atividades da disciplina. Assistam a ele com atenção e façam anotações para futuras consultas.

Entretanto, se a discussão estiver muito interessante, vocês poderão acessar ao vídeo em outro momento pela plataforma, por meio da Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos – Vídeo 5 – Como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação, ou ainda, pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos.

#### Atividade 23 – Apresentação e discussão dos dados quantitativos.

Nesta aula, também discutiremos os resultados das análises quantitativas que vocês fizeram na Atividade 19.

Para tanto, o Orientador de Disciplina fará um levantamento inicial em folha ou na lousa referente aos temas que vocês identificaram em suas análises.

Em seguida, a proposta é discutir os dados levantados por vocês. Embora isso exija um estudo mais aprofundado do tema a que os dados se referem, podemos, na discussão coletiva, exercitar algumas análises. Para isso, participem comentando os dados quantitativos apresentados pelos grupos.

#### 5º Período Virtual – 19 e 20/11/2010 (Período de Revisão e Recuperação)



**Atividade 24 – Check list e finalizações do Projeto de Pesquisa.**

Neste momento, verifiquem se todos os itens do projeto de pesquisa foram contemplados no projeto que vocês estão preparando em grupo. Para tanto, consultem o Texto 03 – Do projeto ao relatório de pesquisa, na Ferramenta Leituras e confirmam o que, ainda, precisa ser finalizado.

Caso tenham dúvidas, listem-nas para a próxima aula presencial e procurem por seus Orientadores de Disciplina para esclarecê-las.

**Atividade 25 – Assistir novamente ao Vídeo 5 – Como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação.**

Como teremos uma videoconferência com a Prof<sup>fa</sup>. Marília Freitas de Campos Tozoni\_Reis, na próxima aula presencial, é importante que assistam novamente ao Vídeo 5 – Como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação que a UNIVESP TV preparou para vocês. Ao assistirem, façam anotações dos principais pontos abordados nesse vídeo, pois elas poderão ajudá-los durante o desenvolvimento da videoconferência com a Prof<sup>fa</sup>. Marília.

Vocês poderão acessar o vídeo pela Ferramenta Material de Apoio, Pasta Vídeos – Vídeo 5 – Como a pesquisa pode contribuir para políticas públicas em Educação, ou ainda, pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos.

Bloco 1

Módulo 2

Disciplina 10

Formação Geral

Educação, Cultura e Desenvolvimento

Intr. à Pesquisa Científica na Educação

**AGENDA DA QUARTA SEMANA**

22/11/2010 a 24/11/2010



Estamos chegando ao final de nossa disciplina e, nesta semana, teremos a proposta de uma revisão do Projeto de Pesquisa que tem sido construído por vocês e também uma videoconferência com a Prof<sup>fa</sup>. Marília Freitas de Campos Tozoni Reis. Parabéns a todos que chegaram até aqui!

Como foi dito no início da disciplina, não haverá prova no último dia de aula (22 de novembro de 2010), mas, em substituição a este tipo de avaliação, vocês deverão apresentar os projetos de pesquisa construídos, de forma impressa e por meio de seminário, no dia **06 de dezembro de 2010**. Não deixem suas dúvidas para última hora. Procurem pelos seus Orientadores de Disciplina.

**6ª Aula Presencial – 22/11/2010 – 2ª feira (Período de Revisão)**

**Atividade 26** – Finalizações do Projeto de Pesquisa.

**Atividade 27** – Videoconferência com a Prof<sup>fa</sup>. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

**7º Período Virtual – 23 e 24/11/2010 – 3ª e 4ª feira (Período de Revisão)**

**Atividade 28** – Assistir ao Vídeo Complementar – Pesquisa em Ciências Exatas.

**Atividade 29** – Relembrando tarefas.



Tenham um excelente final de ano e aguardamos vocês em 24 de janeiro de 2011 para iniciarmos a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Não se esqueçam de que para acessá-la é preciso entrar no **Portal Acadêmico** pelo endereço [www.edutec.unesp.br](http://www.edutec.unesp.br).

Esperamos por vocês.



## ATIVIDADES DA QUARTA SEMANA

### 6ª Aula Presencial - 22/11/2010 (Período de Revisão)



#### Atividade 26 – Finalizações do Projeto de Pesquisa.

A partir do *Check list* que vocês fizeram no período virtual, reúnam-se nos grupos de desenvolvimento do Projeto de Pesquisa e acertem os últimos detalhes que faltam para seu fechamento.

Caso vocês tenham dúvidas, busquem esclarecê-las junto aos seus Orientadores de Disciplina.

#### Atividade 27 - Videoconferência com a Profa. Marília Freitas de Campos Tozoni Reis.

Neste momento, inicia-se a videoconferência com a Profª. Marília Freitas de Campos Tozoni Reis, professora-autora, isto é, idealizadora da disciplina.

Em sua explanação, a Profª. Marília abordará a pesquisa em Educação e, solucionará possíveis dúvidas que permaneceram sobre este tema.

Vocês poderão enviar suas questões para o e-mail indicado na tela de sua TV digital, para que sejam respondidas pela autora. Entretanto, se sua questão não for respondida ao vivo, as respostas serão posteriormente disponibilizadas no Acervo Digital, assim como a gravação da videoconferência. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

### 7º Período Virtual – 23 a 24/11/2010 (Período de Revisão)



#### Atividade 28 – Assistir ao Vídeo Complementar – Pesquisa em Ciências Exatas.

Vamos fechar a disciplina, assistindo ao Vídeo Complementar – Pesquisa em Ciências Exatas que a UNIVESP TV preparou para vocês. O vídeo conta quais são os objetos e métodos da pesquisa em Física. O exemplo vem do Instituto de Física Teórica da UNESP, que trabalha com Física de Altas Energias associadas ao LHC.

Acessem o AVA UNESP e cliquem na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos Complementares – Pesquisa em Ciências Exatas para assisti-lo, ou ainda, no **Portal Acadêmico**, pelo *link* Vídeos.

#### Atividade 29 – Relembrando tarefas.

Não se esqueça: dia 06 de dezembro de 2010 será a apresentação do Projeto de Pesquisa desenvolvido durante a disciplina. Seus Orientadores de Disciplina já devem ter passado as informações sobre como será sua apresentação. Caso tenham dúvidas, procurem por eles.

Aproveitem o período entre o encerramento da disciplina e o dia anterior à apresentação para concluírem aquilo que ainda falta no projeto e também se preparem para a apresentação.

Foi um prazer trabalhar com vocês até aqui! Esperamos encontrá-los em nossa próxima disciplina, D11 – Psicologia do Desenvolvimento – que se iniciará no dia 24 de janeiro de 2011.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador  
Alberto Goldman

SECRETARIA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR

Secretário  
Carlos Alberto Vogt

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor  
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor  
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

A diagramação deste caderno ocorreu no inverno de 2010.  
Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator, ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil. O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript. Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas com laminação fosca e 21 x 27.8cm de tamanho fechado. A impressão ficou a cargo da CorPrint.