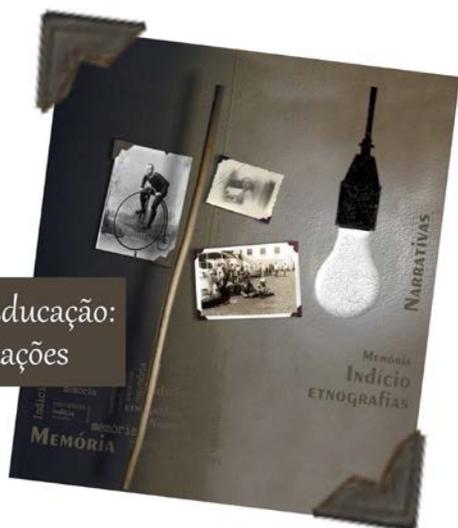


*Metodologia de Pesquisa em Educação:
pressupostos e experimentações*





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitor

JOÃO CARLOS BRAHM COUSIN

Vice-Reitor

ERNESTO CASARES PINTO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

RITA PATTA RACHE

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

GUILHERME LERCH LUNARDI

Pró-Reitora de Graduação

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DARLENE TORRADA PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

DANILO GIROLDO

Secretária de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

André Baggio
Amanda Leite dos Santos
Carmo Thum (Org.)
Mariza Silva
Patricia Weiduschadt
Roberta Chiesa Bartelmebs (Org.)
Vania Grim Thies
Autores

Metodologia de Pesquisa em Educação: pressupostos e experimentações


Editora da furg
Rio Grande
2012

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG

Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Revisão Linguística

Christiane Regina Leivas Furtado
Gleice Meri Cunha Cupertino
Henrique Magalhães Meneses
Ingrid Cunha Ferreira

Kellen Estima de Oliveira
Micaeli Nunes Soares
Raquel Laurino Almeida
Rita de Lima Nóbrega

Design e Diagramação

Capa: Tôni Rabello dos Santos

Diagramação: Bruna Heller

Gestão do Núcleo: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

M593 Metodologia de Pesquisa em Educação: pressupostos e experimentações / Amanda Leite dos Santos; André Baggio; Carmo Thum (org.); Mariza Silva, Patricia Weiduschadt; Roberta Chiesa Bartelmebs (org.); Vania Grim Thies, autores. – Rio Grande: Editora da FURG, 2012.

132 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD,
ISBN 978-85-7566-191-8 ; v.7)
ISBN 878-85-7566-2342

1. Educação. 2. Metodologias de pesquisa. I. Santos, Amanda Leite dos II. Thum, Carmo III. Silva, Mariza IV. Weiduschadt, Patricia V. Bartelmebs, Roberta Chiesa VI. Thies, Vania Grim.

Catálogo na fonte: Sistema de Bibliotecas da
Universidade Federal do Rio Grande

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Parte I – REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	
A base filosófico-antropológica das pesquisas qualitativas.....	
<i>Carmo Thum</i>	11
Resenhando a obra “A estrutura das revoluções científicas, de Thomas Kuhn (1997)	
<i>Roberta Chiesa Bartelmebs</i>	19
Epistemologias da ciência.....	
<i>Roberta Chiesa Bartelmebs, Carmo Thum, e André Baggio</i>	29
Parte II – ALGUNS ELEMENTOS DE METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	
Dos usos do conceito de memória na pesquisa	
<i>Carmo Thum, Vania Grim Thies e Patricia Weiduschadt</i>	43
Quem pesquisamos ou como denominamos o objeto de pesquisa na perspectiva qualitativa?	
<i>Carmo Thum</i>	49
A pesquisa participante e seus pressupostos teórico-metodológicos....	
<i>Roberta Chiesa Bartelmebs</i>	53
Parte III – EXPERIMENTAÇÕES ANALÍTICAS DE CONTEXTOS EDUCATIVOS	
Educar é escrever histórias: elementos do mundo escolar em análise .	
<i>Amanda Leite dos Santos, Mariza Silva e Carmo Thum</i>	67

Parte IV – ORIENTAÇÕES QUANTO ÀS NORMAS DA ABNT

Formatação e Diagramação: apresentando uma proposta

Carmo Thum e Roberta Chiesa Bartelmebs.....95

Sobre autores.....131

APRESENTAÇÃO

O presente volume “Metodologias de Pesquisas em Educação: pressupostos e experimentações” busca apresentar aos leitores a Metodologia de Pesquisa pensada a partir da Educação. Nesse sentido, o educar – ação propriamente humana – se reveste de algumas particularidades, as quais precisam ser consideradas no fazer da pesquisa em Educação.

Entre essas particularidades, destacamos a ideia de que na Educação o objeto de pesquisa é um sujeito, portanto, interfere sobre a ação do pesquisador. Essa particularidade nos remete a uma outra, a ideia de movimento. Considerando essas especificidades, podemos afirmar que fazer pesquisa em Educação é adentrar em um universo plural, onde significados são produzidos por sujeitos. Compreender a vida humana e seus movimentos requer uma postura conceitual e metodológica capaz de capturar essas especificidades.

Para tanto, consideramos que os textos presentes neste volume oportunizam aos acadêmicos uma aproximação a referências epistemológicas e orientações metodológicas capazes de mobilizar a curiosidade e o gosto pela pesquisa.

Consideramos que a Pesquisa-Formação, tendo por base as referências epistemológicas dos indícios, das narrativas, da memória e das orientações quanto aos procedimentos de registro do Mundo da Vida, é um referencial necessário à formação.

Propomos a leitura dos textos, fazendo votos que eles possam auxiliá-los no processo de Docência Pesquisante e que sejam “bons caminhos” a serem perseguidos por aqueles que ousarem pensar a Ciência a partir de epistemologias capazes de compreender a pluralidade do humano e seus processos educativos.

Boa leitura!

Prof. Dr. Carmo Thum

Prof^a. MSc. Roberta Chiesa Bartelmebs



PARTE 1 – REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A BASE FILOSÓFICO-ANTROPOLÓGICA DAS PESQUISAS QUALITATIVAS

Dr. Carmo Thum

A cultura é produto da ação humana, de modo que as relações sociais produzem a realidade, a qual tem presente, passado e futuro. Compreender o movimento humano no tempo histórico é compreender que o mesmo 'está em movimento', que se transforma a partir da ação. Hanah Arendt (1989) define ação humana como "única atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria" (p.10). Isso porque "a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos¹, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história" (ARENDDT, 1989, p.10). Assim, porque todos os seres humanos agem, todos somos produtores de cultura, inovamos e inventamos novas formas de nos relacionarmos com o mundo que nos cerca. Contudo, criamos a partir do que já está posto, portanto, nosso mundo presente é também passado, pois este nos condiciona.

A ação produz o novo e, nesse sentido, a reinvenção da vida cotidiana é uma constante. Esse novo surge hibridizado, porque, como nos revela Arendt (1989):

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade e que, portanto, para fins práticos e cotidianos, o novo sempre se apresenta sob o disfarce do milagre. Porém, somos todos sabedores de que o homem é capaz de realizar o infinitamente improvável. Este improvável é aquilo que chamamos de ação humana (p.180-181).

¹ "A configuração do corpo político na perspectiva arendtiana passa pela articulação dos elementos constituídos, a saber: o poder político nascido do próprio povo, os órgãos populares ou organizações de base, as formas de deliberação e de coordenação". (OLIVEIRA, 2007, p. 209).

O novo só é possível na ação, no espaço da vida pública e no exercício político na e sobre a própria cultura. Esta dimensão do novo, embora não visível em um primeiro momento, não pode ser desconsiderada, pois, se percebemos mudança na cultura local, essa é produto de uma ação política. Nesse contexto, cabem os seguintes questionamentos: De onde ela parte e a que se propõe, ou melhor, qual sua pedagogia? Como é percebida pelos membros da cultura local? Quem são os agentes dessa mudança? Onde e o que ela enraíza e desenraíza?

Essas considerações são elementares porque, de um modo geral, podemos dizer que, na contemporaneidade, a ação tem passado ao largo da vida social da maioria da população. Ao invés de ação, temos uma sociedade que espera e exige de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras. Estas tendem a “normalizar” os seus membros, a fazê-los “comportarem-se”, a abolir a ação ou reação inusitada, ou seja, o que vemos é uma sociedade que decisivamente exclui a possibilidade de ação em muitos de seus níveis, restando o conformismo como principal forma de relação humana.

Compreendendo a ação humana como produtora de cultura, as conexões estabelecidas se expressam por meio de teias/redes de relações e significados que são expressas no cotidiano da vida e presentificadas pela memória. Considerando isso, como se comportam e que significados têm as ações políticas no universo social?

Um olhar antropológico na análise dos fatos da vida cotidiana se faz necessário para compreender as “estruturas de significação” dos sujeitos. Dessa forma, ao realizar uma leitura do ponto de vista do Mundo da Vida, e os processos formativos da memória, considerações sobre “como entendemos os entendimentos diferentes do nosso” (s/p) possibilitam estabelecer os nexos causais e produtivos dos significados que procuramos compreender (GEERTZ, 1997).

Analisar a cultura implica esforço metodológico de analisar os fenômenos sociais, a partir das “estruturas locais de saber” (GEERTZ, 1997, p.13). Para interpretar a cultura, é preciso observar os sujeitos culturais, através de uma “descrição densa”, sistemática e minuciosa da realidade. Essa atenção para a descrição minuciosa da realidade e para os detalhes caracterizam a proposta metodológica na qual “a tarefa essencial da construção teórica não é codificar realidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas, não generalizar através de casos, mas generalizar dentro deles” (GEERTZ, 1989, p.36). Na pesquisa do Mundo da Vida e da memória, o que se deve perguntar é o

“como se deu”, a fim de compreender as tramas e os labirintos dos significados em questão.

A análise que fazemos em uma pesquisa está imersa em um conjunto de símbolos e significados que só são percebidos a partir do conhecimento dos substratos da cultura. Nesse sentido, buscamos em Geertz (1989) suporte para a interpretação do mundo da vida que estamos a realizar.

Dessa maneira, o procedimento metodológico da pesquisa tem na perspectiva antropológica de pesquisa um de seus suportes, pois consideramos necessário desvelar a multiplicidade das estruturas conceituais contidas no mundo da vida e da memória dos sujeitos pesquisados.

O espaço da cultura cotidiana local onde se movem diferentes modos de vida e formas de significação está em pleno conflito político, um embate que dá vida e movimento às comunidades. Nestes casos, tem o pesquisador a tarefa de interpretar profundamente a lógica de ação dos sujeitos envolvidos através de “diálogos” com as diferentes racionalidades expressas pelos sujeitos e por seus movimentos, suas memórias e seus simbolismos.

Assim, cabe a este tipo de pesquisa produzir “interpretações das diferenças” (GEERTZ, 1989, s/p), enquanto sistema integrado de racionalidade, analisando os sistemas simbólicos formativos do contexto produtor articuladamente com as teorias capazes de serem auxiliares no processo de desvelamento das lógicas que produzem tais significados.

A prática do “estranhamento” oportuniza a compreensão do vivido, de modo que é necessário que o pesquisador tenha uma “atitude permanente na busca de transformar o exótico em familiar para que se possa proceder verdadeiramente uma análise sociológica, ou seja, utilizar este instrumento como um modo de conduzir a reflexão para a dúvida” (Da MATTA, 1987, p.162). O procedimento metodológico do estranhamento nos possibilita o confronto dos diferentes sentidos postos na memória dos fatos, através das diferentes versões dos acontecimentos. O exercício de estranhar o familiar e o exótico torna possível a interpretação das situações vividas e registradas na memória e nos símbolos, em especial, por possibilitar um confronto entre o que está concebido como *a priori* da própria cultura pesquisada, da cultura do pesquisador e o significado que os depoimentos traduzem.

A memória histórica, sobre a qual um grupo baseia sua identidade presente, pode nutrir-se de lembranças de um passado prestigioso ou ser

apenas a da dominação e do sofrimento compartilhado. [...]. A história comum pode ser totalmente ficcional e invocada ou esquecida de acordo com as circunstâncias (POUTIGNAT, 1998, p.165).

A pesquisa qualitativa tende a buscar nos fatos acontecidos os dados para análise. Nesse sentido, na maioria das vezes, o investigador transforma-se em instrumento principal, pois é a partir dele que serão realizadas as seleções do material a ser analisado (amostragem qualificada) e é também a partir de suas pré-noções sobre a teoria e os fatos que a análise será produzida. Portanto, a interpretação é subsidiária à consciência do investigador.

A fim de que a investigação ganhe corpo e confiabilidade, há necessidade da presença do pesquisador no espaço da pesquisa, por isso, frequentar o lócus investigado é parte da metodologia, pois a apreensão do contexto é fundamental para a produção de uma interpretação confiável. Para compreender as ações dos sujeitos, há um conjunto de dados que precisam ser do conhecimento produzido, a partir de uma vivência do pesquisador com o contexto pesquisado. A maioria das realidades pesquisadas trata de situações já vividas, porém o contexto e o modo de interpretação do fato pelos pesquisados é parte da própria pesquisa e o pesquisador qualitativo não pode desprezá-los sob pena de não alcançar o âmago da investigação.

A interpretação dos dados na pesquisa qualitativa, esclarecem-nos Bogdan e Biklen (1999), na obra *Investigação Qualitativa em Educação*, parte sempre de uma construção lógica a respeito dos acontecimentos, ou seja, de uma leitura da realidade investigada. Nesse sentido, não há como divorciar a pesquisa da análise, de modo que o pesquisador, a pesquisa e a análise devem se embeber da realidade, para produzir um entendimento plausível sobre determinada situação, processo que denominamos “a busca do significado” (GEERTZ, 1989). Embora pareça uma ação de fácil processamento, não o é, pois compreender as relações que produziram determinada situação é algo que requer profundidade e rigorosidade no levantamento e na seleção dos dados e muita perspicácia na análise.

Desse modo, fazer pesquisa qualitativa se torna também um ato minucioso de descrição. Examinar os fatos/ideias/situações não é um ato trivial, pois requer capacidade de raciocínio, lucidez na seleção das pistas, clareza histórica. Isso porque, na maioria das vezes, fatos/ideias/situações decorrem de longo prazo, que surgem/despertam de um estágio de latência.

Proveniente dessa busca sobre o processo da produção de determinado fato, a análise tem base indutiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que os dados forem construindo uma racionalidade lógica, possível após a coleta de materiais (e, por vezes, durante a coleta), mas com muitos dados particulares que, organizados, delinham uma determinada situação. Assim, é por isso que a presença do pesquisador qualitativo no espaço pesquisado se torna parte fundamental da pesquisa, pois dar forma a esse conjunto de dados requer capacidade de análise das particularidades internas dos dados específicos.

As análises dos dados da pesquisa qualitativa nem sempre, ou melhor, não são generalizáveis. Servem de forma análoga para interpretações de situações próximas, mas nunca como uma sentença final ou um conceito definitivo, visto que essas definições tratam de situações em processo e, portanto, a presença do humano e seu pensar alteram efetivamente as situações, mesmo que em condições idênticas. É o fator humano um potencial criador – a pesquisa qualitativa está muito atenta a isso, pois o mundo se transforma pela ação humana. Na verdade, a pesquisa qualitativa, em suas conclusões, oferece caminhos de interpretação, passíveis de aplicação em casos semelhantes, porém como indutores da análise e não como conceitos generalizáveis na sua totalidade.

Compreender a ação humana e suas relações com o mundo deveria ser o grande objetivo de uma pesquisa, bem como entender por quais processos as pessoas constroem o significado de suas vidas e as ações no mundo. Para se aproximar com mais lucidez disso, a observação empírica se apresenta com maior potencial de profundidade nas conclusões.

No caso de pesquisas qualitativas, as premissas da Pesquisa Participante indicam o envolvimento do pesquisador com a realidade estudada, de modo que pesquisar é participar, especialmente para Carlos Rodrigues Brandão (1985). É preciso também considerar os ensinamentos de Orlando Fals Borda (1978) sobre o papel e o significado da ciência na participação popular, além de analisar as consequências políticas que essa prática de pesquisa potencializa. Não investigamos despretensiosamente, nem atuamos sem objetivos futuros. Atuamos com clareza na perspectiva de possibilitar a pronúncia de um mundo novo.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. 2. ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 1972.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395 p. (Coleção Humanitas).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. 361 p. (Coleção Estudos, 20).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para sair e entrar na Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **A Cultura no Plural**. Campinas, São Paulo: Papiрус, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MALINOWSKY, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Central**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, [1922] 1976. (Coleção Os Pensadores XLIII).

OLIVEIRA, José Luiz de. **A Fundação do Corpo Político no Pensamento de Hannah Arendt**. 2007. Tese (Doutorado), FAFICH/UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo horizonte, 2007. Disponível em: <[http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/4d078acf4b397b3f83256e86004d9d55/a956bd6a06b0033603257475004be2c8/\\$FILE/A%20FUNDA%C3%87%C3%83O%20DO%20CORPO%20POL%C3%8DTICO%20NO%20PENSAMENTO%20DE%20HANNAH%20ARENDR-.pdf](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/4d078acf4b397b3f83256e86004d9d55/a956bd6a06b0033603257475004be2c8/$FILE/A%20FUNDA%C3%87%C3%83O%20DO%20CORPO%20POL%C3%8DTICO%20NO%20PENSAMENTO%20DE%20HANNAH%20ARENDR-.pdf)>.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da Etnicidade**. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória**: temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum**: ensaio de antropologia geral. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

RESENHANDO AS ESTRUTURAS DAS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS DE THOMAS KUHN²

MSc. Roberta Chiesa Bartelmebs

Sobre Thomas Kuhn

Kuhn foi um físico que, durante seu engajamento no processo de Pós-graduação, intrigou-se com algumas afirmações a respeito da ciência e da história da ciência. Como ele mesmo se referiu no prefácio de sua obra, foi durante seu envolvimento com o ensino de física experimental para não cientistas que teve contato com a história da ciência. Nessa oportunidade, Kuhn percebeu diferenças entre o que dizia tal história e o que ocorria durante as atividades experimentais para o público leigo.

Desse interesse incomum que surgiram os estudos “arqueológicos” de Kuhn na história da ciência. Na maioria das vezes, quando realizamos atividades experimentais para públicos de não cientistas, não nos questionamos sobre a validade de nossos argumentos ou sobre a forma como a ciência é apresentada.

Para o referido autor, o contato com diferentes áreas do conhecimento, como a epistemologia, a psicologia e as ciências naturais e sociais, permitiram um olhar mais atento e complexo sobre a história da ciência. Não apenas isto, esse contato lhe permitiu compreender como se dá a construção e a validação de uma ciência, bem como sua manutenção e superação.

Assim, como o próprio autor defendeu, sua inserção na história da ciência está mais interessada em processos epistemológicos do que contextuais ou sociais. O que não significa que estes não estejam

² Em 13/12/2011, o presente texto foi aceito para publicação na Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.

presentes em seus estudos, pois, como veremos adiante, a cada época, há um conjunto de saberes que permitem fazer esta ou aquela leitura da realidade à qual estamos submetidos.

A história da ciência

Um dos objetos de estudos dessa obra de Kuhn (1997) foi a história da ciência. Para ele, é nesta disciplina que se encontram os detalhes da produção científica de uma determinada comunidade:

a História da Ciência torna-se a disciplina que registra tanto esses aumentos sucessivos como os obstáculos que inibiram sua acumulação. Preocupados com o desenvolvimento científico, o historiador parece então ter duas tarefas principais. De um lado deve determinar quando e por quem cada fato, teoria ou lei científica contemporânea foi descoberta ou inventada. De outro lado, deve descrever e explicar os amontoados de erros, mitos e superstições que inibiram a acumulação mais rápida dos elementos constituintes do moderno texto científico (p. 20).

Essas tarefas do historiador, no entanto, são complexas e remetem a diferentes entendimentos do que seja ciência. Kuhn (1997) argumenta que “talvez a ciência não se desenvolva pela acumulação de descobertas e invenções individuais [...]” (p. 21). Assim, quando os historiadores se dedicam ao estudo de uma concepção ou teoria científica, percebem que, para a época, eram tão científicas quanto às teorias e concepções que temos hoje:

Quanto mais cuidadosamente estudam, digamos, a dinâmica aristotélica, a química flogística ou a termodinâmica calórica, tanto mais certos tornam-se de que, como um todo, as concepções de natureza outrora correntes não eram nem menos científicas, nem menos o produto de idiosincrasias do que as atualmente em voga (p. 21).

Neste sentido, podemos perceber o entendimento de ciência para Kuhn: ao contrário do que sempre vimos nos manuais científicos, a ciência não é o acúmulo gradual de conhecimentos, mas a complexa relação entre teorias, dados e paradigmas. Ademais, podemos afirmar

que a ciência tampouco é neutra, pois, mesmo nos métodos como a observação e a experimentação, define previamente o que é, ou não, possível de ser realizado, de modo que:

A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência. Mas não podem, por si só, determinar um conjunto específico de semelhantes crenças (p. 23).

Sendo assim, a observação é feita sobre aquilo que é possível “ver” dentro de um paradigma. Se tomarmos como exemplo a astronomia, veremos que, para Ptolomeu, em seu *Almagesto*³, a Terra tinha de ser o centro do universo. Isto porque toda a conformação teórica tinha de derivar da perfeição geométrica, produto dos sólidos de Platão. Além disso, a representação do universo estava baseada na teoria Aristotélica de que o mundo supralunar (Planetas, estrelas, corpos celestes) era perfeito, imutável e o mundo sublunar (Terra) era imperfeito e mutável.

Se nos remetermos a estas concepções teóricas, veremos que, de fato, o mundo supralunar aparentemente é perfeito e imutável, uma vez que as estrelas “fixas” não mudam suas posições no céu. Elas surgem e ressurgem periodicamente “no mesmo lugar”. Quando surge alguma anomalia, como o movimento de Marte, que parece retrógrado em determinado momento de sua translação, o que vai de encontro aos pressupostos do movimento circular perfeito, adequações são feitas e o uso de epiciclos retoma a ideia da perfeição e da harmonia do mundo supralunar.

Também é nesse sentido que a ciência normal e o paradigma delimitam aquilo que pode, ou não, ser “visto” na natureza ou nos fenômenos que submetemos à pesquisa dentro de uma comunidade científica.

O conceito de paradigma

O conceito de paradigma vai atravessar toda a obra de Kuhn (1997) com um sentido muito específico. Já na introdução, Kuhn

³ O *Almagesto* (que significa “O grande livro”) é a publicação magna de Cláudio Ptolomeu. Nela, o autor pretendeu reunir todo o conhecimento da humanidade sobre a astronomia.

apresenta a seguinte definição: “Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” [grifo do autor] (p. 13).

Em outras palavras, o paradigma é um conjunto de saberes e fazeres que garantem a realização de uma pesquisa científica por uma comunidade. Também determina até onde se pode pensar, uma vez que dados e teorias, sempre que aplicados a uma pesquisa, irão confirmar a existência de tal modelo.

Extrapolando a leitura para o campo da Educação, podemos pensar que estamos submetidos também a um paradigma, isto é, uma forma de entender e fazer ciência, a qual considera, um aspecto dos fenômenos de ensino e de aprendizagem: Ou o ensinar ou o aprender. O paradigma atual da Educação é o ensino. Todas as pesquisas, dissertações e teses têm alguma relação com este paradigma, já que todos querem melhorar o ensino. Toda a preocupação de nossas últimas produções tem sido a tarefa de ensinar mais e melhor.

Quando estudamos o outro polo da relação, a aprendizagem, é para garantirmos melhor ensino. Nesse sentido, a formação dos profissionais em Educação está muito mais interessada na qualidade do ensino do que na aprendizagem. Embora possamos defender que esses processos não sejam separáveis, há uma nítida diferença entre formar para ensinar e possibilitar aprendizagens.

No entanto, no campo da Educação, percebemos que existem rupturas e alianças com outras áreas que movem novos entendimentos desta ciência. Perguntas e dados que não podem mais ser respondidos ou compreendidos pelo paradigma do ensino passam, agora, a desafiar os cientistas da Educação. A isto, Kuhn (1997) chama de crise de paradigmas.

Essa crise é responsável pelas mudanças conceituais e procedimentais dentro de um campo do saber, a qual surge dentro da chamada ciência normal, através de anomalias que não se conformam com as formas tradicionais de conceber o processo e o produto científico. Conforme Kuhn (1997),

quando isto ocorre – isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência (p. 25).

Quando as formas tradicionais de pesquisa já não respondem às necessidades de que novos dados ou fatos impõem às investigações extraordinárias, permitem o surgimento de novidades na pesquisa e na ciência. Isso conduz a comunidade científica a novas formas de praticar ciência.

A ciência normal

Outro conceito específico da obra de Kuhn (1997) é o de ciência normal. Para o autor, esta se desenvolve junto à ideia de paradigma, ou seja, podemos compreendê-la como produto e produtor deste. Isto fica evidenciado no seguinte trecho:

Invenções de novas teorias não são os únicos acontecimentos científicos que tem um impacto revolucionário sobre os especialistas do setor em que ocorrem. Os compromissos que governam a ciência normal especificam não apenas as espécies de entidades que o universo contém, mas também, implicitamente, aquelas que não contém (p. 26).

A ciência normal é o estado de uma ciência, na qual pesquisas e resultados são previsíveis, isto é, ela acontece adequando a realidade às teorias e os esquemas conceituais que os cientistas aprendem na formação profissional. Diante disso, podemos dizer que a comunidade científica sabe como é o mundo e que as pesquisas servem para comprovar ou aperfeiçoar esses saberes. Para Kuhn:

Neste ensaio, “ciência normal” significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior (p. 29).

Uma metáfora que Kuhn utiliza para a ciência normal é a montagem de quebra-cabeças, ou seja, a realidade seria uma porção de peças que, ao serem corretamente unidas, dar-nos-ia uma visão real de como a natureza ou os fenômenos estudados funcionam. Além disso, quando montamos um quebra-cabeça, em geral, já sabemos qual o produto final em que resultará o encaixe das peças.

Nisto, não há espaço para a novidade. Na ciência normal, não há lugar para o inusitado ou para o inesperado, assim como na montagem do quebra-cabeça, já se sabe aonde se quer chegar. Se houver uma combinação de peças errada, o que se deverá fazer não é questionar o motivo pelo qual isto ocorreu, mas, sim, retirar e colocar no seu devido lugar.

À ciência e ao cientista, caberia a função de encaixar a peça certa no local correto, com base nas evidências que as demais peças lhe dão: aquilo que já foi feito por outros cientistas anteriormente e que funcionou. Sendo assim, a ciência normal não está preocupada em criar novidades, mas em se especializar naquilo que já está posto pelo paradigma vigente. As experiências não criam inovações intencionalmente, mas desejam especificar melhor o que já se sabe: “O resultado já é sabido de antemão, o fascínio está em como se vai chegar até ele” (p. 60).

Das revoluções científicas: Por que Copérnico revolucionou?

Com o avanço da ciência normal, vemos surgir novos problemas e novas questões. Conforme Kuhn (1997), “Mas os problemas extraordinários não surgem gratuitamente. Emergem apenas em ocasiões especiais, geradas pelo avanço da ciência normal” (p. 55). Sendo assim, quando uma anomalia perturba o andamento da pesquisa na ciência normal, surgem novos e reforçados movimentos de adequação dos dados às teorias existentes.

Como no já citado caso da astronomia grega, as anomalias eram condicionadas àqueles conceitos e teorias que se dispunham na época. Quando uma novidade surgiu no céu, logo se tratou de adequá-la à teoria existente. No entanto, essas anomalias nem sempre são percebidas, isto porque a ciência normal não está preocupada em criar novidades, mas em se especializar naquilo que já está posto pelo paradigma vigente. As experiências não criam novidades (intencionalmente), mas desejam especificar melhor o que já se sabe.

No entanto, as anomalias persistem. Elas podem gerar o que Kuhn chama de crise de paradigma. Segundo Kuhn (1997):

De forma muito semelhante (ao que ocorre nas revoluções políticas), as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na

exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma. [...] o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução (p. 126) [grifo do autor].

Portanto, as anomalias provocam desajustes nas teorias vigentes, o que leva a um sentimento de “funcionamento defeituoso” da teoria, promove crise no paradigma vigente e serve de pré-requisito à revolução.

Retomando o caso da astronomia, quando Galileu Galilei apontou a luneta para a Lua, percebeu que esta não se parece nem um pouco com uma esfera perfeita, conforme julgaram os Aristotélicos. Das observações criteriosamente anotadas em *Sidereus Nuncius*⁴, Galileu (2010) descreve que:

Do seu exame (da Lua) muitas vezes repetidos, deduzimos que podemos discernir com certeza que a superfície da Lua não é perfeitamente polida, uniforme e exatamente esférica, como um exército de filósofos acreditou, acerca dela e de outros corpos celestes [...] (p. 156) [grifo do nosso].

Nesse momento, Galileu anuncia uma anomalia, a qual não pode se encaixar nas teorias vigentes e no paradigma da época: o fato de haver montanhas, crateras e irregularidades na superfície da Lua. Isto contrariava e muito as ideias Aristotélicas acerca da natureza dos corpos celestes. No entanto, conforme assegura Kuhn (1997): “A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição e ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma” (p. 116).

Nesse sentido, aqui, é preciso fazer um esclarecimento: antes de Galileu utilizar a luneta para observar a Lua e os objetos celestes com maior precisão, houve outro astrônomo que possibilitou esta “abertura” ao inusitado e à novidade, Nicolau Copérnico. Assim, podemos dizer que, através da resistência de um grupo de astrônomos, foi possível

⁴ *Sidereus Nuncius* ou “O mensageiro das estrelas” é a publicação na qual Galileu inicialmente apresenta as observações feitas com o auxílio do telescópio, instrumento por ele aperfeiçoado. Nessa obra, dedica-se a relatar observações acerca da Lua, de Júpiter e de suas luas.

causar crise no paradigma vigente e permitir que se instalasse uma revolução.

Copérnico foi tido como o responsável por colocar a Terra em movimento. Para a época e para o paradigma vigente, era impossível conceber que a Terra se movia, uma vez que isso não era “observável” no cotidiano. Caso a Terra se movesse, pássaros, pessoas, objetos deveriam “sair” da Terra, ou seja, seriam deixados para trás. Estes eram os entendimentos permitidos pelo paradigma vigente. Como os dados empíricos da natureza, das observações e experimentos feitos até então não contradiziam essa teoria, esta era tida como verdadeira e científica.

No entanto, Copérnico, na obra intitulada *De revolutionibus orbium coelestium*⁵, colocou a Terra em movimento e a retirou do centro do universo. No entanto, esse feito não foi apenas um simples deslocamento de posições em mapas ilustrativos do universo, foi mais além, tratou-se de conceber novas concepções para as ideias até então desenvolvidas sobre todo o universo, conforme Kuhn (1997):

[...] a inovação de Copérnico não consistiu simplesmente em movimentar a Terra. Era antes uma maneira completamente nova de encarar os problemas da Física e da Astronomia, que necessariamente modificava o sentido das expressões “Terra” e “movimento”. Sem tais modificações, o conceito de Terra em movimento era uma loucura (p. 190).

Portanto, Copérnico foi de fato responsável por uma revolução, tanto na física quanto na astronomia. No entanto, é ilusão pensar que essa revolução se instalou e foi bem-sucedida em pouco tempo. Copérnico não foi aceito durante quase um século, haja vista que alguns adeptos de suas teorias foram colocados a duras provas pelos “cientistas” da época da Inquisição. Giordano Bruno e Galileu são exemplos claros da morosidade e da complexidade que compõem mudanças de paradigmas.

⁵ *De revolutionibus orbium coelestium* ou “Da revolução das esferas celestes” foi publicado no ano da morte de Copérnico. Nessa obra, o autor faz uma série de apontamentos sobre a Terra, retirando-a do centro do universo e colocando-a em movimento com os demais planetas. Além disso, faz referências às estações do ano e aos equinócios, desenvolvendo explicações para tais fenômenos, baseado nas evidências empíricas e matemáticas de que dispunha.

Para entender a natureza da ciência, então!

Chama atenção, logo no prefácio do texto de Kuhn (1997), a seguinte colocação:

A pesquisa eficaz raramente começa antes que uma comunidade científica pense ter adquirido respostas seguras para perguntas como: quais são as entidades fundamentais que compõem o universo? Como interagem essas entidades umas com as outras e com os sentidos? Que questões podem ser legitimamente feitas a respeito de tais entidades e que técnicas podem ser empregadas na busca de soluções? (p. 23).

Nisto, percebemos que teorias sempre sustentam as buscas científicas de uma comunidade de pesquisadores. Assim, os dados nunca serão analisados de forma neutra e isenta de teorias. Na tentativa de explicar este ou aquele fenômeno, estamos sempre propensos a fazer uso das teorias que nos constituem.

Nessa conjuntura, nosso olhar nunca é isento de julgamentos, visto que somos constituídos do paradigma vigente. Embora isto limite nossa visão para o novo, conforme vimos na ciência normal, é possível que anomalias surjam em nossas pesquisas e, certamente, nosso primeiro movimento será o de adequá-las o mais rápido possível àquilo que temos como verdade científica. Caso isso não se dê (as anomalias persistam), o caminho será o da mudança.

Cabe salientar ainda que esse caminho não se dá de forma isolada, nem tampouco de maneira imediata. Isto é claramente demonstrado no campo da Educação. Diversos pequenos grupos à margem do paradigma vigente buscam soluções para problemas nas teorias atuais.

Como falamos anteriormente, irregularidades estão ocorrendo. Por melhor que sejam os métodos de ensino aplicados pelas melhores didáticas, as aprendizagens não ocorrem sempre, tampouco da maneira esperada. Sendo assim, é possível que, destas anomalias, os pequenos grupos de cientistas da educação consigam mobilizar novas possibilidades, de modo que o inusitado e o criativo surjam e demonstrem novas possibilidades de compreensão para fazer pesquisas e desenvolver estudos na área.

REFERÊNCIAS

GALILEI, Galileu. **Sidereus Nuncius**: O mensageiro das estrelas. 2. ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A. 1997.

EPISTEMOLOGIAS DA CIÊNCIA⁶

*MSc. Roberta Bartelmebs
Dr. Carmo Thum
Dr. André Baggio*

Essa história foi elaborada especialmente para o desenvolvimento das aulas de Metodologias de estudos e pesquisas em Educação. Os personagens desta história são grandes pensadores da humanidade. No entanto, os diálogos aqui descritos são fictícios, e foram elaborados para sistematizar as ideias destes pensadores.

Os conceitos aqui contidos são apenas uma breve referência as diferentes epistemologias da Ciência.

⁶ Projeto gráfico e editoração: Aline Thomé Frediani e Marcelo Lopes de Barros.

ROBERTA BARTELMEBS

CARMO THUM

ANDRÉ BAGGIO



EPISTEMOLOGIAS DA CIÊNCIA



Os pré-socráticos* foram os primeiros pensadores que tentaram responder como a natureza se compõe, sem apelar para pensamentos místicos. A pergunta principal deles era: "Qual ou quais princípios determinam a origem e a manutenção das coisas?"



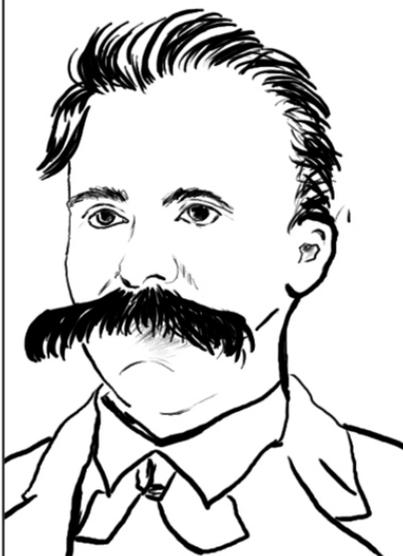
Se temos uma coisa, vamos dividi-la até que se chegue a um dos quatro elementos.



* Pré-socráticos são os filósofos que viveram na Grécia, antes de Sócrates (469 a.C. a 399 a.C.), importante filósofo grego.

NIETZSCHE:

1. Pergunta sobre a causa material de todas as coisas.
2. A exigência de que a pergunta seja respondida racionalmente, sem apelo a mitos e misticismo.
3. O postulado de que se possa reduzir tudo a um único princípio (primeira sugestão da ideia de uma substância fundamental, da qual todas as coisas seriam formas transitórias).



"Vejam que tudo está em constante movimento. Neste rio mesmo, ninguém pode se banhar duas vezes... O rio já não é mais o mesmo rio, a

Nota: Heráclito postula que "o que é" compõe-se do "ser" e do "não ser", o que possibilita o "vir a ser". Aristóteles, assim como seu mestre Platão, continuou na sabedoria de Heráclito e o "ser" e o "vir a ser" se apresentam na concepção da realidade enquanto ato e potência.

Se tudo está em movimento e em transformação, será que a Terra também não o está? Quem pensa que as coisas não estão em constante mutação perde o poder da observação, é sempre o último a saber.

Inicia-se com essas discussões um tipo de pensamento utilizado até hoje pelos filósofos e cientistas: o pensamento lógico*.

"Para mim, existem duas formas de apreciarmos a verdade: a primeira, pelo pensamento, pelo caminho da ciência. A segunda, pelas aparências, pelo caminho das opiniões. Nada nasce do nada e nada que existe se transforma em nada".



Neste contexto, em que os pensadores gregos refletem sobre o mundo e questionam as coisas de forma racional, surge a genialidade do pensamento filosófico, que é o de produzir conhecimento somente se utilizando da lógica e do mundo conceitual. Um exemplo disso é a seguinte dedução: se tenho uma coisa e vou sucessivamente dividindo, chegará um momento em que esta não poderá ser mais dividida.

*O pensamento lógico é uma das áreas da filosofia e da matemática. A lógica é a forma de estruturação de um pensamento ou de uma ideia e, até mesmo, de algum conhecimento.



Na medida em que os gregos começam a pensar sobre a natureza, abrem caminhos para o pensamento ocidental se desenvolver. Suas ideias perpassam os séculos, sendo que, na Idade Média, a teoria aristotélica do mundo supralunar é retomada com muita força pelos clérigos da Igreja, a qual, na época, é soberana e tirana.

Platão é um idealista e Aristóteles um realista. Aristóteles se utiliza do contínuo e do descontínuo de Platão para explicar racionalmente a própria realidade. As coisas são ao mesmo tempo ato e potência, em que ato corresponde ao estado atual e potência, à capacidade de transformação.



Na Idade Média, várias teorias foram elaboradas para compreender a natureza. No entanto, nem todos acreditavam nas ideias de Aristóteles ou dos pré-socráticos. Agora, os cientistas tinham novas evidências (descobertas) e estavam em outra época, mas será que tinham liberdade para pensar?



revolutionibus orbium coelestium

Nicolau Copérnico é o responsável pela chamada revolução copernicana. Ele colocou o Sol no centro do universo, mudando completamente a visão medieval de que a Terra ocupava este lugar. O filósofo só autorizou a publicação de sua obra "Da revolução das esferas celestes" no leito de morte.



Alguns anos depois, em Pisa, na Itália...

Galileu inicia uma nova forma de fazer ciência, baseada no método científico. Ele fazia uso de seu instrumento (a luneta) para coletar dados empíricos e fundamentar suas hipóteses sobre o movimento da Terra, a constituição da Lua e dos outros Planetas, bem como os movimentos destes astros ao redor do Sol.

Galileu, embora não seja o inventor original da luneta, é o primeiro a utilizá-la com a finalidade de olhar para o céu.



Como ele ousa dizer que a Terra não é o centro do Universo e que a lua e as estrelas fixas possuem a mesma composição da Terra?!

Notal: Galileu foi condenado por suas ideias. No entanto, nada pode apagar suas construções científicas. Mais tarde, outros cientistas retomaram suas anotações e seus livros e formularam novas teorias para explicar a natureza das coisas.



Não fossem estes gigantes do pensamento científico, onde me apoiaria para desenvolver minhas ideias?

O espírito científico, fortemente armado com seu método, não existe sem a religiosidade cósmica. Ela se distingue da crença das multidões ingênuas que consideram Deus um Ser de quem esperam benignidade e do qual temem o castigo - uma espécie de sentimento exaltado da mesma natureza que os laços do filho com o pai, um ser com quem também estabelecem relações pessoais, por respeitosas que sejam. Mas o sábio, bem convencido, da lei de causalidade de qualquer acontecimento, decifra o futuro e o passado submetidos às mesmas regras de necessidade e determinismo.

Nota: A teoria da relatividade, juntamente com a mecânica quântica, mudou nossa forma de compreender o espaço e o tempo, bem como o próprio universo e o microuniverso da matéria. Hoje, estamos longe das certezas. Ambas as teorias tornaram o observador parte do saber conhecido.



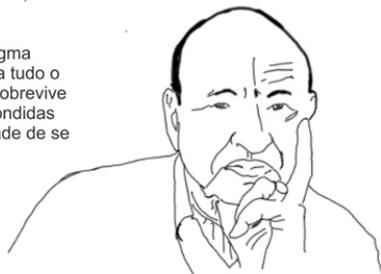
A moral não lhe suscita problemas com os deuses, mas simplesmente com os homens. Sua religiosidade consiste em espantar-se, em extasiar-se diante da harmonia das leis da natureza, revelando uma inteligência tão superior que todos os pensamentos humanos e todo seu engenho não podem desvendar, diante dela, a não ser seu nada irrisório. Este sentimento desenvolve a regra dominante de sua vida, de sua coragem, na medida em que supera a servidão dos desejos egoístas. Indubitavelmente, este sentimento se compara àquele que animou os espíritos criadores religiosos em todos os tempos. EINSTEIN

"Hoje, quando vemos uma nova estrela nascer no céu, sabemos que, para um observador no hemisfério Norte, ela ainda não existe, talvez ela já tenha até desaparecido. O que vemos é apenas sua luz que viaja no espaço, muitas vezes, milhares de anos-luz até que possamos vê-la."



Nota: Hoje, nosso conhecimento da realidade está cada vez mais especializado. No entanto, quanto mais sabemos sobre as partes específicas, menos sabemos sobre a relação entre elas e a relação delas com o todo. No dizer de Edgar Morin, "o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (unitas multiplex); ou ainda unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, pelo contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade."

* Paradigma é um termo utilizado pelo físico Tomas Kuhn, o qual estudou em seu livro "A estrutura das revoluções científicas" a forma pela qual se dá a estruturação do pensamento científico e das teorias científicas. Paradigma seria o ponto máximo de uma teoria, algo que sustenta tudo o que se diz sobre determinado assunto, mas que não sobrevive à eternidade. Uma vez levantadas questões não respondidas pelo paradigma, este entra em crise e eis a oportunidade de se reformular e criar um novo paradigma.



Nota: O conhecimento sobre o mundo se construiu sob diferentes paradigmas*, em épocas distintas e com diversas intenções. Hoje, mais do que boas respostas, devemos ter boas perguntas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Ciência e Tecnologia. Agência Espacial Brasileira. Coleção Explorando o Ensino. Astronomia e Astronáutica: ensino fundamental e médio. Vol. 11 e 12. Brasília, 2009.

GALILEI, Galileu. Sidereus Nuncius: o mensageiro das estrelas. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

JUNIOR, Annibal Hetem; HETEM, Jane Gregório; TENÓRIO, Marlon. Ombros de gigantes. História da astronomia em quadrinhos. 2.ed. São Paulo: Devir livraria, 2010.

KUHM, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1997.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Einstein>. Acesso 03 set. 2011.



PARTE II: ALGUNS ELEMENTOS DE METODOLOGIA DE
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

DOS USOS DO CONCEITO DE MEMÓRIA NA PESQUISA⁷

*Dr. Carmo Thum
MSc. Vania Grim Thies
Dra. Patricia Weiduschadt*

Considerando as ideias de Fentress e Wickman (1994), compreendemos que a Memória Social vem mostrar como o passado está na história do presente: “a memória social não é estável como informação, mas é estável ao nível dos significados partilhados das imagens recordadas” (s/p).

Nesse sentido, é que pautamos nossa pesquisa e o nosso pressuposto de interpretação. Uma memória só pode ser elucidada, se atuarmos em, pelos menos, três níveis de interpretação: “no documental, no da explicação/compreensão e no da representação literária do passado” (FENTRESS; WICKMAN, 1994, s/p). Havemos de ter clareza em perceber a diferença entre imaginação e memória, tendo a imaginação como algo dirigido para o fantástico, para o irreal.

Já a memória se coloca sempre como passado, como algo dirigido para uma realidade anterior, visto que a anterioridade constitui a maneira temporal por excelência das coisas recordadas, da recordação, enquanto tal. A memória é do passado. Existe memória quando transcorre o tempo, a percepção do tempo consiste em haver a marca da anterioridade. A dificuldade que se percebe em delimitar as fronteiras entre memória e imaginação é a ausência na memória de referências das marcas primeiras, as quais se vinculam às recordações.

Cabem, então, as perguntas: Do que recordamos? Das afecções ou daquilo que produziu a afecção? Parece-nos plausível que, de algum modo, recordamos algo de fatos/situações/lembranças inscritas em nós.

⁷ O presente texto foi publicado, em parte, em anais de Evento da Sociedade Brasileira da História da Educação. Ampliado e revisado para a atual publicação pelo autor principal do artigo. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1291.pdf>.

Marcas físicas e sentimentais. Dessa maneira, ao trabalharmos com tal tema, precisamos reconhecer que é possível criticar a memória por sua escassa fiabilidade, porém, talvez seja este “o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo que declaramos lembrar”.

No processo da pesquisa, a densidade, qualidade e quantidade dos dados são elementos que minimizam a situação de não fiabilidade porque a memória é singular, enquanto capacidade. Por outro lado, recordações são plurais e, quando estas não compõem um contexto racionalizável e orgânico e são encontradas em várias situações, é possível que a memória tenha sido intencionalmente modificada. Levando em consideração que, ao pesquisarmos a história, via memória oral ou documental, estamos correndo o mesmo risco de fiabilidade – pois ambas podem ser manipuladas, o uso de diferentes formas/modos de explicação são necessários à compreensão da ação humana. Portanto, não há modo privilegiado de explicação e sim indícios de possibilidades de interpretação.

A memória é uma porta que nos remete ao mundo da informação e do conhecimento. Para o senso comum, memória significa: lembrança, recordação, reminiscência, faculdade de lembrar, reter impressões, ideias. O que serve de lembrança. Bem como, escritos baseados nas experiências vividas, escritos autobiográficos, rituais festivos, imagens de gerações passadas, etc.

Os diferentes ramos da ciência que estudaram o tema memória esclareceram, de diferentes maneiras, o referido conceito. Contudo, manteve-se como foco principal a rememoração de fatos vividos. Assim, seu papel é o de resgatar o passado no presente. Nas pesquisas, faz-se uso da memória como uma forma de diálogo, em que os entrevistados relatam as experiências vividas. Nesse sentido, o papel da memória é de grande importância para reconstruirmos as histórias que pesquisamos. Dessa maneira, é que o resgate dos pontos comuns, lembrados na reconstrução dos entrevistados, se tornam elementos sugestivos de aprofundamento, conforme Halbwachs (2004):

Assim, não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos,

ao qual temos acesso e que, em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça essa ou aquela categoria de lembranças (p.150).

Portanto, a memória é entendida como uma construção social e dependente do relacionamento/posições/papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. O autor nos mostra que a memória é coletiva e, nessa memória, o indivíduo tem uma posição dos fatos vividos, mas ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles.

Outro tema que entrecruza o processo de rememoração é a linguagem, as lembranças se tornarão acessíveis no presente, quando os sujeitos relatam pela fala as histórias e experiências vividas, pois é através da linguagem que a memória é socializada.

Quando a memória é contextualizada no presente, é preciso considerar a situação atual, pois o passado não é mais real e sim uma lembrança que não terá mais a vivacidade do tempo em que ocorreu. As histórias são reformuladas, enquadradas no presente, pois os momentos que foram vividos e o sentido emocional com o qual o fato ocorreu não serão os mesmos, quando o relato acontecer em outro contexto. Portanto, o processo de memória não está isento de reinvenções, esquecimentos e de novos sentidos dados ao passado, à luz do presente.

A memória pode se tornar uma maneira de revermos nossas ações. Através das experiências passadas é que vamos conservar ou reformular nossas práticas, pois, como afirma Bérghson (1990), a lembrança é também uma reconstrução “um refazer e um repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências anteriores” (s/p). Nesse sentido, a memória é um instrumento para aflorar os modos de vida e os sentidos dados a eles, tornando o passado analisável.

O mundo da vida é rememorado pelos sujeitos através da memória. Nesse contexto, a presença na lembrança de fatos, situações e símbolos do passado é reconfigurada à luz do presente. Portanto, a memória também silencia, recompõe o ontem, a partir dos signos da atualidade e, em alguns casos, com os olhos do futuro. Esses silêncios precisam ser levados em conta porque dizem muito do processo do mundo da vida. Em alguns casos, expõem sobre a reinvenção ousada no presente, em outros, sobre o esquecimento intencional de um sujeito acerca de determinados fatos. Os silêncios também ‘falam’ sobre um

silenciamento executado pela ideologia, pelas relações de poder que constituíram determinados fatos sociais e que, ao não serem ditos, estão subjacentes ao dito, portanto, presente na memória que organiza a vida cotidiana. Nesse sentido, é que Orlandi (1990) se pronuncia, ao refletir sobre silêncio e sentidos, “Há história no silêncio porque há sentido no silêncio” (p.50). A partir dessa premissa é que se compreende a “política do silêncio” que, para a autora, divide-se em duas formas de significação: o silêncio constitutivo e o silêncio local:

(...) podemos, assim, distinguir três formas de silêncio: a) o silêncio fundador, b) o silêncio constitutivo; c) o silêncio local; sendo, esses dois últimos, parte do que chamamos política do silêncio, já que imprimem um recorte (entre o dito e o não dito) no seu modo de significar, inscrevendo-se, portanto, no domínio do poder-dizer. O silêncio fundador não recorta: ele significa em si. E é ele, afinal, que determina a política do silêncio: é porque significa em si que o “não dizer” faz sentido e faz um sentido determinado. É o silêncio fundador, portanto, que sustenta o princípio de que a linguagem é política. (ORLANDI, 1989, p.50-51).

Dado que neste momento estamos trabalhando com um olhar macro sobre os processos do mundo, da vida e da memória, fazemos destaque ao ‘silêncio local’ que, no entendimento de Orlandi (1990), trata-se

do tipo da censura e similares; esse silêncio é que é produzido, ao se proibir alguns sentidos de circularem, por exemplo, numa forma de regime político, num grupo social determinado, de uma forma de sociedade específica, etc. (p.49-50).

De tal sorte que assim podemos compreender que, no mundo da vida, os ‘regimes de verdade’ também se fazem presentes, definindo, regrando e normatizando os sentidos dos fatos que podem e devem, e os que não podem e não devem ser publicizados às novas gerações. Dessa maneira, os espaços em análise têm as suas formas de dizer e de esquecer determinados sentidos já dados à história vivida. Por tudo isso, a memória é uma forma de educar a narrativa identitária.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FENTRESS, James; WICKMAM, Cris. **Memória Social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e o novo mundo. São Paulo: Cortez: Campinas: UNICAMP, 1990.

QUEM PESQUISAMOS OU COMO DENOMINAMOS O OBJETO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA QUALITATIVA?

Dr. Carmo Thum

Pesquisamos os sujeitos. Nosso objeto se transforma ao tratar de sujeitos. Nossas fontes são sujeitos do conhecimento, portadores de sabedoria, guardadores da memória. Portanto, são membros de um mundo cultural e agem sobre a pesquisa e sobre o que a pesquisa provoca neles.

Investigar a cultura humana e os problemas vividos nesta é também investigar como se forjaram os entre-lugares (BHABHA, 1998) da vida dos sujeitos. Essa ação visa ampliar a consciência dos modos da vida no espaço pesquisado. Muitas situações na pesquisa qualitativa não são perceptíveis dentro de um quadro fechado de análise. Assim, é preciso perceber o que escapa “no vão dos dedos” da percepção e da coleta de dados, pois os instrumentos e as metodologias da pesquisa por vezes não são capazes de capturar a densidade e a complexidade de um contexto.

Os entre-lugares são compreendidos por Bhabha (1998) como aquilo que está entre as coisas, entre as relações, entre os movimentos. Esse sentido de entre-lugar trata da ideia de fronteira e de uma existência de uma cultura híbrida, produzida nos entre-lugares do encontro das culturas: “É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando” (BHABHA, 1998, p. 24):

Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte *reúne* enquanto passagem que atravessa (HEIDEGGER, 1971, p.265).

Bhabha (1998) concebe o entre-lugar como movimento de encontro-passagem, como margem, como encontro. Uma condição de entre-lugar nos indica que entre um “nem isto e nem aquilo” há um conjunto de condicionantes que produzem um modo de ser da cultura local. Em outras palavras, é preciso percorrer os entre-lugares, para perceber a tessitura das margens. Este é um trabalho que busca compreender como a cultura se fez e de qual forma esta se torna presente no cotidiano, ou seja, como a cultura local estabelece sua pedagogia, como cria seu mundo no encontro das culturas:

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 1998, p.27).

Como realizar a ação de interpretação? Mergulhando na realidade local e trazendo à tona as contradições básicas do processo existencial da cultura local [no espaço escolar, tratamos essa questão como “clima da instituição” (ANDRÉ, 1995)], provocando os sujeitos envolvidos a uma ação de transformação na busca de uma identidade consciente, de sabedoria histórica e de perspectiva de futuro, sentido expresso por Brandão (1985):

O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização (p.25).

Apesar de toda a bibliografia e prática de pesquisa já vivida, ficam perguntas que talvez todos os agentes da educação popular e os pesquisadores participantes se façam: “Como penetrar nesta ‘cultura do silêncio’ e possibilitar o despertar de tudo que foi reprimido ou

esquecido? Como questionar esta ‘consciência dominada?’” (BRANDÃO, 1985, p.31).

No processo constitutivo das pesquisas qualitativas, princípios de base antropológica são necessários para se percorrer os caminhos da história, da memória e da educação. Essa é uma postura necessária, tanto do ponto de levantamento de dados quanto de análise. O próprio ato de pesquisar, no sentido stricto de “procurar”, produz na comunidade uma inquietação que, mobilizada a partir do tema, constrói um movimento de autorreflexão. Essa ideia alimenta nosso fazer profissional, tentando produzir perguntas e respostas às situações cotidianas de exclusão e alienação presente no contexto em que nos movimentamos. Brandão (1985) nos indica um caminho: “O verdadeiro e ativo cientista de hoje coloca-se questões como: ‘Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos?’; ‘A que se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficiará?’” (p.47).

Ao tratarmos do cotidiano, da cultura e dos processos de vida comum (TODOROV, 1996, p.153-164), buscamos efetivamente dar voz e visibilidade aos conhecimentos da experiência, à sabedoria popular, às formas de guarda e cultivo produzidas pelas comunidades nas suas relações com o instituído e o não instituído. Em outras palavras, procuramos responder como forjaram seu modo de ser na relação conflitiva entre os ditames institucionais e seus próprios modos de ser:

A função do conhecimento é, portanto, rever ou obscurecer as relações reais que constroem a realidade. O melhor conhecimento seria o que mais se aproximasse das transformações permanentes do real e, mais especificamente, o que captasse a ação dos transformadores da realidade. Há, portanto, uma relação muito próxima entre o conhecimento e a transformação da realidade (BRANDÃO, 1985, p. 206).

Pesquisamos, portanto, o mundo da vida e seus sujeitos e, exatamente por isso, não os tratamos como objetos. Se o objeto da pesquisa, na educação, são as pessoas e suas relações, não podemos denominar objeto algo que tem autonomia e, conseqüentemente, interfere no tempo-movimento da pesquisa. Pesquisas em educação têm o seu objeto de pesquisa ressemantizado: neste contexto, este passa a ser o(s) sujeito(s) da pesquisa. Estes sujeitos da pesquisa interagem com o pesquisador e, em alguma medida, influenciam nas

definições e conclusões que se terá sobre o tema estudado. Essa é a condição humana: ser sujeito, interagir.

Nesse sentido, consideramos que a denominação de 'objeto de pesquisa' é por demais incapaz de nominar a maioria dos casos das pesquisas em educação. Por fim, se nosso 'objeto' é 'sujeito', nossas metodologias necessitam ser modeladas a partir de bases capazes de capturar o movimento e a complexidade das relações humanas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395p. (Coleção Humanitas).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

____. **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum: ensaio de antropologia geral**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

A PESQUISA PARTICIPANTE E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS⁸

MSc. Roberta Chiesa Bartelmebs

A pesquisa participante emerge, no bojo das Ciências Sociais, como possibilidade metodológica de investigar a realidade social. Ela tem como premissa principal a participação do pesquisador no seu objeto de pesquisa e na mudança da realidade pesquisada. Isso vai de encontro com o que se considerava até então como sendo efetivamente uma produção científica. Tal fato se deve a racionalidade dominante em termos de pesquisa até a década de 60 era a da pesquisa positivista. Nesta época, só eram consideradas legítimas, pesquisas com muitos dados quantitativos, que tivessem grande impacto sobre uma dada realidade.

Nesse sentido, na área das Ciências Sociais, esse tipo de pesquisa acaba perdendo força, uma vez que os objetos de estudo exigem do pesquisador habilidades maiores de hermenêutica do que de estatística. No caso das Ciências Humanas ocorre o mesmo processo.

Na referida década, Paulo Freire iniciou uma forma alternativa de pesquisa e de ação educativa. Essa afirmativa, segundo (2001), situa-se no

conjunto de experiências que, sustentadas pela concepção conscientizadora de educação, desenvolveram-se em fins da década de sessenta, no âmbito da transformação agrária operada em alguns países da região (p.17).

⁸ Este é parte da dissertação referenciada a seguir: BARTELMEBS, Roberta Chiesa. *O ensino de astronomia nos anos iniciais*: Reflexões produzidas em uma comunidade de prática. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

Em outras palavras, a experiência de alfabetização de adultos, desenvolvida por Freire, no Brasil e na América Latina, trouxe consequências renovadoras para o campo da pesquisa em educação. Tais experiências, segundo a autora, permitiam que se desenvolvessem:

também ideias a respeito da necessidade de delinear estratégias metodológicas que permitam superar as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática, presentes nos processos de pesquisa educacional, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades dos grupos situados histórica e socialmente (GAJARDO, p.18).

A partir da proposta de Freire, surgem várias experiências de pesquisas (com cunho educativo) feitas em comunidades e em grupos. Pesquisas desenvolvidas em assentamentos e em comunidades camponesas desenvolviam uma lógica diferente de modos de pesquisar: o pesquisador era também um sujeito que pertencia ao seu objeto de estudo. A luta de classes, que subjaz a pesquisa participante propaga que, ao mesmo tempo em que se denuncia uma realidade, é preciso pensar nas possibilidades de ações a partir dessa mesma realidade. Freire desenvolve então a investigação temática, com seu famoso conceito de “tema gerador”.

Como nos diz Brandão (1990) com relação aos limites da pesquisa positivista em Educação e nas Ciências Sociais:

Por toda parte há sinais cada vez mais evidentes de que alguma coisa devia ser feita. Quanto mais rigorosos para com sua *ciência*, tanto mais os cientistas *conscientes* coçavam na cabeça perguntas inquietantes que se começa ou continua depois que a pesquisa afinal foi feita e tudo parece, em teoria, tão perfeito (p.10) [grifos do autor].

Nesse sentido, as pesquisas feitas para a leitura da realidade pareciam terminar sem um ponto final, restavam algumas dúvidas, incertezas ou ainda, podia-se perceber que acabavam caindo na sutil armadilha de estarem produzindo um conhecimento genuinamente científico, muito diferente do dito conhecimento “popular”. Ao cientista cabia o papel de “desvelador” da realidade, mas isso estava se tornando

insuficiente para dar conta dos fenômenos sociais que “teimavam” em permanecer imunes às pesquisas tão exaustivamente feitas sobre eles.

Já na década de 70, surgem as pesquisas denominadas investigação-ação. Estas emergem no campo das Ciências Sociais, mais especificamente da Sociologia. Segundo Gajardo (2001), nessa perspectiva de pesquisa: “O investigador aparece, em tais processos, como um intelectual comprometido com os interesses do movimento popular, e a investigação-ação surge como espaço de participação social e método de ação política” (p.24).

Para Bodgan e Bicklen (2000), “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”, e ainda afirmam que: “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p.292 – 293).

Nesse contexto, esse tipo de investigação passou a ser utilizado por diferentes áreas das Ciências Sociais, inclusive por jornalistas que, com o uso da pesquisa-ação promoveram importantes mudanças sociais. Em geral, a pesquisa-ação é extremamente útil para se reunir um conjunto de dados que visem à mudança de uma realidade. Por exemplo, pode ser utilizada como no famoso caso que originou o livro *Christmas in Purgatory*, no qual um fotógrafo profissional e um professor universitário se inserem em um manicômio, a fim de retratar como as crianças e jovens, tidos como doentes mentais, eram tratados na instituição.

O impacto social dessa pesquisa promoveu mobilizações em todo o mundo. Aliando-se às discussões já existentes na época a respeito da desinstitucionalização das pessoas portadoras de alguma doença mental, tal efeito impulsionou significativas mudanças concretas na vida dessas pessoas. De modo geral, os autores Bodgan e Beklen (2000) compreendem que: “Em conjunto com outras pessoas preocupadas com a mudança, quer esta mudança ocorra na avaliação, pedagogia ou modos de acção, os investigadores qualitativos podem ajudar às pessoas a viverem uma vida melhor” (p.301).

Todas essas discussões e práticas de pesquisa renovadas permitem que possam emergir nas Ciências Humanas, em especial na área da pesquisa em Educação, novos modos de se pensar e fazer pesquisa. Assim, segundo Gajardo (2001):

A pesquisa participante surge, conceitual e metodologicamente, no início da década de oitenta, quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracteriza pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestadamente excludentes, no aspecto político, e concentradores, no econômico (p.39).

Embora todas as tentativas de fortalecimento dos saberes populares na década de 60, o contexto histórico, em especial o brasileiro e da América Latina, passa por mudanças de regime político. A ditadura militar impõe-se no cenário brasileiro, trazendo consequências também para o campo da pesquisa em Educação. Com isso, percebemos que as diversas experiências em pesquisa acabam se adequando às conjunturas sociais em que se limitam, no entanto, não deixando de ser um instrumento de fortalecimento e de mobilização.

Em tal contexto, a pesquisa participante propõe alguns objetivos, conforme Garjano (2001):

1) Promover a produção coletiva de conhecimentos, rompendo com o monopólio do saber e da informação e permitindo que ambos se transformem em patrimônio dos grupos subalternos;

2) Promover análise coletiva do ordenamento da informação e da utilização que dela se propõe;

3) Promover análise crítica, utilizando a informação ordenada e classificada a fim de determinar as raízes e as causas dos problemas e as possibilidades de solução;

4) Estabelecer relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas aos problemas enfrentados (p.40).

Tal proposta metodológica é pensada como uma forma de viabilizar a pesquisa participante, em que a maior ênfase metodológica está no fato de ser recursiva, pois, na análise de Le Boterf *apud* Gajano (2001): “A análise crítica da realidade, a execução das ações programadas conduzem ao descobrimento de outros problemas, de outras necessidades, de outras dimensões da realidade. A ação pode ser uma fonte de conhecimentos e de novas hipóteses” (p.43). Tal ação

só é possível na participação que, segundo Shutter (1983), possuem requisitos, quais sejam:

1) Para estar en condiciones de una participación real se necesita estar informado. En este caso la población rural debe tener la información sobre las alternativas posibles, en cuanto a método y contenido del proceso de capacitación rural.

2) La participación en un proceso no puede ser efectiva sin un grado mínimo de organización. Es decir, en la participación, contrariamente a la no-participación (la marginación social) se necesita formar parte de y tomar parte en algo (p.3)⁹.

Desse modo, a participação para se dar de forma efetiva exige alguns procedimentos tanto por parte do pesquisador quanto por parte do grupo ou comunidade investigados. Nesse sentido, um grupo de pessoas só poderá ser participativo em uma pesquisa se estiver informado. É importante que tenha possibilidades de leitura da realidade, isto é, tenha dados que o auxiliem a compreender a situação que se pretende modificar. A isso se soma a necessidade de organização, papel que cabe a metodologia adotada por cada pesquisador.

Num sentido mais amplo, Shutter (1983) refere-se à pesquisa participante como possibilidade de engajamento e de mudança social, conforme percebemos na citação abaixo:

La participación tiene como objetivo general la expresión de necesidades sentidas, defender intereses comunes e influir en medidas y acciones que afectan la realidad de los sujetos. La participación misma requiere de un proceso de

⁹ Tradução livre feita pela autora: 1) Para ser capaz de participação real é necessário para ser informado. Neste caso, a população rural deve ter a informação sobre as alternativas possíveis, em termos de conteúdo e método de processo de formação rural. 2) Participação em um processo não pode ser eficaz sem um grau mínimo de organização. Ou seja, a participação, ao contrário de não participação (exclusão social) é necessário para ser parte e tomar parte em algo.

(auto) capacitação para converter-se em uma atividade organizada (p.3)¹⁰.

A pesquisa social se afirma enquanto ciência na medida em que se utiliza de procedimentos rigorosos e sistemáticos para analisar a realidade social. No entanto, diferente da premissa positivista que imperou durante muito tempo no campo das Ciências da Natureza. Isso porque a ciência social necessita levar em conta que seu “objeto” de estudo é também um sujeito social. Esse “embate” dá-se por questões ideológicas e metodológicas, como colocam Oliveira e Oliveira (1990):

Por objetividade se entendia a capacidade que deviam ter os cientistas de dissecar os fatos sociais como se fossem coisas. Para tanto, era imprescindível estabelecer e manter uma separação rígida entre o sistema de valores do cientista e os fatos sociais, objeto de sua observação e análise (p.22).

No entanto, essa visão de “neutralidade política” na pesquisa não se mantém e não se afirma verdadeira. Ainda como colocam Oliveira e Oliveira (1990, p.23) foi o próprio saber produzido pelas Ciências Sociais que acabaram por transformar as pesquisas em instrumento de “conservação da ordem”. Assim, diante da suposta neutralidade dos pesquisadores, os saberes produzidos pelas pesquisas sociais acabavam por marginalizar e estereotipar “tipos” sociais, falando em nome dos que expunham.

Atualmente, muito se tem pesquisado sobre a educação. Diversos estudiosos tem se debruçado sobre as diferentes faces da escola e dos processos de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes, o que é devolvido para a escola dessas pesquisas é apenas a crítica feita ao seu modelo atual. A crítica, porém, que sempre emerge de uma análise criteriosa da realidade sobre a qual nos debruçamos, não deve ter um caráter de apenas apontar os erros. É como define Boterf (2001):

¹⁰ Tradução livre feita pela autora: “Participação expressão objetivo geral necessidades sentidas, defender interesses comuns e medidas de influência e ações que afetam a realidade do assunto. A participação muito requer um processo de (auto-) formação para se tornar uma atividade organizada”.

O objetivo das atividades de análise crítica é o de promover, nos grupos de estudo, um conhecimento mais objetivo dos problemas e da realidade. Deve-se partir dos fenômenos para buscar o essencial, além das aparências e das relações cotidianamente imediatas. Os problemas não devem somente ser descritos, mas explicados, a fim de se procurar as estratégias possíveis de ação (p.63).

Dessa forma, nosso olhar (enquanto pesquisadores) para a escola pode possibilitar essa compreensão mais profunda daquilo que vemos como problemático, não bastará para se compreender essa realidade isolar os fatos. Para tanto, é preciso que se faça uma leitura mais ampla do contexto das relações estabelecidas na instituição escolar para que se possa, então, ir para além das aparências e promover uma leitura que capacite o pesquisador a pensar em possibilidades de envolver a comunidade escolar na solução deste ou daquele problema.

Acima de tudo, na pesquisa participante, os sujeitos investigados não são vistos como “cobaias” que, após servirem para uma pesquisa, nunca chegam a conhecer os resultados das mesmas. Ainda como afirma Boterf (2001): “Por serem considerados entes passivos, fica implícito que não se os julga aptos à discussão de sua própria situação [...]” (p.69). Assim, acredito que os professores envolvidos em uma situação de pesquisa precisam ficar sabendo quais foram os resultados da mesma, justamente porque em essência, os objetivos dessas pesquisas sempre abarcam a possibilidade de mudar alguma coisa na realidade escolar.

Nesse sentido, Demo (2001) afirma que, embora a pesquisa participante seja uma alternativa para permitir a participação da comunidade em pesquisas que lhes dizem respeito, não se elimina de todo a questão delicada do poder, nas suas palavras: “A participação não elimina o poder, mas busca uma alternativa democrática dele” (p.105). Isso porque, a pesquisa participante é fundamentalmente dialética.

É assim que, ao chegarmos à escola para nela executarmos um projeto de pesquisa, precisamos reconhecer aquele espaço como dialético. Isto é, um espaço onde há teorias e práticas que se complementam e que são antagônicas, mas que sobrevivem num mesmo ambiente, caracterizando um espaço misto. Nesse espaço misto e heterogêneo é que o pesquisador precisa se inserir, e não apenas

isto, é preciso compartilhar dessa realidade para poder construir uma visão sobre ela.

A pesquisa participante é uma forma de compreender a pesquisa para além de uma aplicação de métodos rígidos e frios na leitura de uma dada realidade. Ela implica em inserção do sujeito como pesquisador - participante. Portanto, é ver-se de fato como um sujeito que produz compreensões, mas que não o faz sozinho, pois, na pesquisa participante a comunidade pesquisada tem uma forte participação na ação de pesquisar.

Segundo Demo (2001): “Se aceitarmos o relacionamento dialético entre teoria e prática, não seria possível negar que a prática é componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade” (p.129). Sendo assim, para que se possa pensar em mudança é preciso que a mobilização se dê a partir do pensar a própria prática, porém, não se pode estacionar nessa reflexão. As mudanças e construções novas só se dão pela ação, não num sentido pragmático, o qual descartaria a noção de mudança que aqui pretendemos discutir. Tal ação não precisa ser necessariamente material. Há mudanças que se dão na forma de pensar e nas possibilidades de compreender o mundo. Vejamos um modo de organizar uma pesquisa-ação: Comunidades de Prática.

O que são Comunidades de Prática?

De modo geral, Comunidades de Prática são grupos de pessoas que se organizam em torno de interesses comuns, estabelecendo relações de pertencimento que vão se intensificando ao longo do tempo. A atuação destas se dá em torno de objetivos coletivos, compartilhando preocupações, problemas e paixões a partir de uma área de conhecimento ou de prática. Aprendem uns com os outros, organizando-se com a participação de todos e orientando e redirecionando suas ações em função dos resultados atingidos.

O conceito de Comunidade de Prática foi desenvolvido por Lave e Wenger (1998). Para os autores, “Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou paixão por alguma coisa que eles fazem e aprendem a fazê-lo melhor ao interagirem regularmente” (2008, s/p). A partir disso, já podemos inferir que, para um grupo poder se configurar em uma Comunidade de Prática, precisa necessariamente compartilhar algo que diga respeito a todos os participantes. A aprendizagem, no entanto, pode não ser o objetivo final desses grupos, mas ocorrerá no decorrer das atividades.

Porém é preciso ter cuidado ao pensar a respeito de uma Comunidade de Prática. Segundo Salomão (2010):

O conceito de prática utilizado pelo autor (Etienne Wenger) não reflete uma dicotomia entre o prático e o teórico, ideais e realidade, falas e execuções. Comunidades de Prática incluem tudo isso, ainda que seus membros possam não concordar em tudo no que dizem ou fazem, no que aspiram e no que concretizam, no que sabem e no que manifestam. Todos os sujeitos tem suas próprias teorias e caminhos para entender o mundo e as Comunidades de Prática são lugares onde desenvolvem, negociam e compartilham essas teorias (p.37).

Nesse sentido, o conceito de Comunidade de Prática não deve ser entendido como um agrupamento de pessoas que desenvolvem apenas ações práticas sobre a sua realidade. São espaços de discussões, construções e desconstruções onde a prática é concebida como o produto das interações entre os membros da comunidade.

Conforme exemplifica Wenger (2008):

By associating practice with community, I am not arguing that everything anybody might call a community is defined by practice or has a practice is specific to it; nor that everything anybody might call practice is the defining property of a clearly specifiable community a residential neighborhood, for instance, is often called "the community" but it is usually not a community of practice (p.72)¹¹.

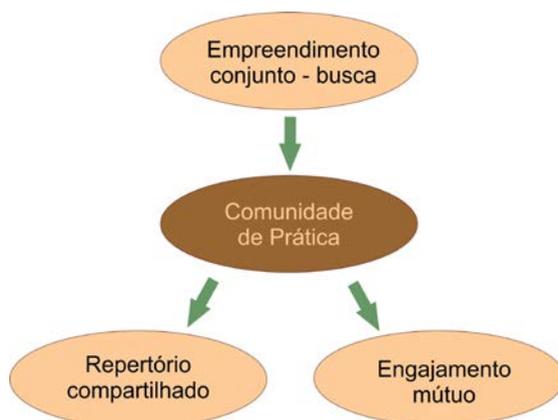
O pressuposto epistemológico das Comunidades de Prática parte da ideia de que a aprendizagem se dá enquanto participação social, isto é, o sujeito como participante ativo nas práticas das comunidades sociais construindo identidade com relação a essas comunidades.

¹¹ Tradução livre feita pela autora: “Ao associar a prática com a comunidade, não afirmo que tudo o que alguém pode chamar de comunidade é definido pela prática, ou tenha uma prática específica para ela, nem tudo o que se chama de prática é a propriedade que define uma determinada comunidade. Um bairro residencial, por exemplo, é frequentemente chamado de “a comunidade”, mas geralmente não é uma comunidade de prática”.

Nesse sentido, é possível pensar que um grupo de professores que se reúne para realizar sua formação continuada seja também uma Comunidade de Prática, na medida em que seus saberes serão tecidos em discursos coletivos, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, seus saberes e suas teorias. Para Wenger (2008, p.73), é preciso que a prática seja o recurso de coerência de uma comunidade, isto é, que respeite três dimensões desta relação: que seja um engajamento mútuo e um empreendimento conjunto, e, por fim, que constitua repertórios compartilhados.

Uma Comunidade de Prática é o que o autor chama originalmente de *joint enterprise*¹². A expressão pressupõe a ideia de um empreendimento conjunto, no coletivo. Wenger (2008, p.77) explica que, na sua concepção de comunidade, não basta que os membros ocupem um mesmo espaço físico, como uma comunidade de um bairro, como no exemplo citado acima. Dessa forma, é preciso que compartilhem algo para além do local físico. Esse empreendimento é “resultado de um processo coletivo de negociação que reflete a complexidade que é o envolvimento mútuo”¹³ (WENGER, 2008, p.77)”. Isto é, uma comunidade cria laços de responsabilidade entre os participantes, porque estão todos comprometidos com uma atividade compartilhada, conforme mostra Figura 1.

Figura 1 – Releitura de fluxograma da Comunidade de Prática (WENGER, 2008, p.73).



¹² Tradução livre da autora: empreendimento conjunto.

¹³ Essa citação foi traduzida de forma livre pela autora.

Nesse sentido, um grupo de professores pode ser uma Comunidade de Prática, quando se reúnem para seus estudos semanais, por exemplo, ou ainda, quando por outros motivos se reúnem para organizar um projeto ou uma prática na escola. Assim, o pesquisador vai se inserir nesse grupo, atuando como participante, modificando suas ações, bem como as ações do sujeito. Portanto, a pesquisa participante não vê sujeito e objeto como partes separadas de uma mesma realidade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Comunidades Aprendentes**. Ministério do Meio Ambiente. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, 2005, p. 85- 91.

____ (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

____ (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade de investigação a 3**: reflexões sobre a triangulação (metodológica). Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIESWP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Diana Salomão de. **A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores educadores ambientais**. 2010. Dissertação (Mestrado Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

WENGER, Etienne. Disponível em: <<http://www.ewenger.com>>. Acesso em: 14 mar. 2011.



PARTE III: EXPERIMENTAÇÕES ANALÍTICAS DE
CONTEXTOS EDUCATIVOS

EDUCAR É ESCREVER HISTÓRIAS: ELEMENTOS DO MUNDO ESCOLAR EM ANÁLISE

*Amanda Leite dos Santos
Mariza Silva
Dr. Carmo Thum*

Este artigo consiste na síntese de um trabalho de pesquisa sobre a cultura escolar, que teve como espaço de análise uma escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Rio Grande. Dentre os elementos pesquisados, ganham relevância aspectos sobre a trajetória de vida profissional dos sujeitos que dela fazem parte, a análise da estrutural-comunitária e o processo pedagógico.

Tal estudo foi baseado nos princípios da Pesquisa Socioantropológica, de Carlos Rodrigues Brandão (2003), e teve como instrumentos de coleta de dados o uso de entrevistas, que realizamos com a direção, coordenação, secretaria, zeladoria e bibliotecária, o processo de observação do cotidiano escolar e o registro das entrevistas como principais ferramentas. A partir de depoimentos orais, avaliação de documentos, vídeos e fotografias, os dados foram sistematizados em temáticas de análise.

Para a caracterização adequada do contexto investigado, consideramos de suma importância utilizar a forma narrada, pois, no nosso entendimento, esse modo possibilita maiores condições de compreender o processo vivenciado no espaço e as nuances político-pedagógicas presentes no decorrer do tempo histórico da escola. Segundo Delgado (2006), a história é uma ciência que carrega marcas do tempo e sua conceituação está intrinsecamente ligada às características da fase a qual o conhecimento histórico foi ou é produzido. Partindo dessa perspectiva, propomos-nos a narrar os dados coletados no espaço educativo pesquisado, entrecruzando-os com a história da educação brasileira.

Como alternativa metodológica para a realização da nossa análise, temos a pesquisa socioantropológica de Brandão (2003) aliada

à perspectiva da entrevista reflexiva de Zsymanski (2008), pois ambos enfatizam que o resultado obtido na pesquisa está relacionado à intenção dos indivíduos que dela participam, e a finalidade da mesma é a construção de um conhecimento inédito. Sedo assim, para capturar esse sentido, tomamos por caminho metodológico a análise interpretativa.

O processo de observação pesquisante de um espaço escolar é sempre angustiante, pois não se tem referencial de futuro, somente de que se começa um processo que tende a ser de maior ou menor profundidade a depender dos sujeitos e de seus movimentos para com os pesquisadores. Nesse sentido, antes de começarmos nossas entrevistas, refletimos bastante a respeito de qual seria a nossa proposta de inserção na escola: Como chegar? Com quem falar? Como falar? Precisávamos deixar claro que não pretendíamos invadi-la ao mesmo tempo em que desejávamos começar a conhecer a sua forma de ser escola. Queríamos dar início à escuta paciente do coração pulsante da escola, que são as suas gentes, pois:

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (WEFFORT, 1992, p.14).

Partindo da compreensão de que são os sujeitos que conferem sentido aos dados, inferimos que as pessoas concretizam apropriação aos lugares ao se sentirem pertencentes a eles, que conferem a eles aspectos únicos, a partir da sua organização. Nesse sentido, a grande questão era que nossa pesquisa fosse capaz de, ao descrever, construir espaços de diálogo e não somente traçar lugares, pois “o grande desafio de pesquisar a história das Instituições Escolares é construir espaços e não apenas lugares” (WERLE; BRITTO, 2007). Segundo Szymanski (2008):

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o

interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho (p.12).

Dessa forma, tínhamos clareza, a partir de nossos pressupostos de análise, de que estávamos envolvidos por movimentos, bem como interesses da escola e nossos. Essa percepção provinha das ideias de autores/pesquisadores que nos antecederam como Merleau-Ponty (1999) e Certeau (1996), os quais afirmam existir tanto espaços quanto experiências, visto que, segundo Werle e Britto (2007), “um lugar admite muitos relatos de espaços vistos de forma diferente em decorrência dos atores e acontecimentos dos projetos e das temporalidades” (p.157).

A partir dos registros e sistematização dos dados, percebemos a função social que a escola pesquisada exerce na vida dos sujeitos que dela fazem parte, que a sua história é construída a cada dia por pessoas engajadas em um compromisso ético. Segundo Callai (2005):

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades (p.10).

Temos a consciência de que as metodologias, as formas, os projetos e, principalmente, as relações são marcadas pelo tempo e que, hoje, a escola pesquisada já não é mais a mesma, visto que nós também estamos colaborando para que mudanças aconteçam de forma a somar esforços na construção de um espaço democrático, dentro de uma escola percebida por nós e reiterada pelo grupo de gestores como aprendentes. Sabemos que dia a dia temos de perceber o visto como novo e impregnado de histórias:

Aprender a ver significa dar sentido e significado ao vivido, ao percebido, em um processo cada vez mais complexo e rico em aprendizagens. Perceber as diferenças, nomear, relacionar, são níveis para que possamos apreender os significados culturais dos fenômenos e realidades investigadas, trazendo à tona as visões de mundo e representações dos próprios sujeitos com os quais estamos buscando dialogar (MELLO, 2005, p.49).

Nesse sentido de compreender o contexto pesquisado como um espaço em movimento, tínhamos claro que o retorno ético para os sujeitos pesquisados era fundamental para o processo de pesquisa e, uníssonas à opinião dos mesmos, optamos por ter como prática metodológica a devolução sistematizada de nossa análise. Ao passo que nos foi permitido entrar nos seus espaços de atuação profissional, de alguma maneira, somos também corresponsáveis com o fazer educativo da instituição.

1 - Tudo começou há muitos anos atrás...

Segundo Moll (1996), o processo educativo brasileiro está marcado pela seletividade e exclusão: “O palco do poder político brasileiro é povoado, ao longo da história, por diferentes facções de grupos economicamente hegemônicos” (p.19). Desde os primórdios, a educação brasileira se baseou no dualismo: uma escola para formar a elite e uma escola para formar os trabalhadores. Esse movimento dualista esteve presente em todos os tempos históricos da educação brasileira até a contemporaneidade.

Nesse sentido, mesmo com a perspectiva de educação para todos, aportada pelos pioneiros da Educação Nova, o dualismo persiste, pois, embora o escolanovismo defenda condições de igualdade ao acesso à educação, independentemente das condições econômicas, na prática, não se conseguiu viabilizar seus propósitos. Na atualidade essa conjuntura ainda é presente.

No Projeto Político Pedagógico da escola, identificamos que foi em 1941 que se iniciou a história institucional da escola pesquisada. Nesse ano, o governo do Estado do Rio Grande do Sul criou, no Porto Novo, um grupo escolar que levava o nome de uma personalidade do campo do magistério. A escola ficava situada nas antigas “casas pretas”. Segundo Silva (2009):

As 'casas pretas' eram residências construídas pelos franceses destinadas aos ocupantes de cargos superiores, mestres de obras e operários especializados. Foi o primeiro marco de referência quanto a moradias, compondo-se de vinte e uma casas grandes de madeira. As casas verdes formavam na época a chamada Vila Verde (atual rua Carlos Vignoli), totalizando 40 casas pequenas e simples em comparação às anteriores. Poucas das casas originais ainda existem e se encontram em precárias condições. A população que residia nas "casas pretas" era inicialmente formada por estrangeiros e suas famílias; hoje não existem remanescentes destes no local (agora chamado Vila da Naba). Os moradores da Vila Santa Tereza são, em sua grande maioria, descendentes dos moradores deslocados das imediações do porto na primeira metade do século XX (p.254) [grifo do autor].

Buscando agora estabelecer relação com os diversos pensamentos pedagógicos que permearam o espaço pedagógico desde a data de fundação da escola até os dias atuais, compreendemos, a partir de Oliveira (2008), que "a história das ideias pedagógicas está diretamente relacionada à idéia de que a educação é a responsável por promover o desenvolvimento social" (p.06). Nesse sentido, constatamos que foi fundamental o caso da criação dessa escola como fator de desenvolvimento local.

Na década de 40, no século XX, mesma década de fundação da escola, a partir de dados disponibilizados por Moll (1996), em 1945, o Brasil viveu um período caracterizado pela implantação da indústria pesada, pelo comprometimento com o capital internacional, pela instalação de filiais de empresas multinacionais e pela organização das camadas populares que reivindicavam a expansão do ensino público e gratuito. Não muitos anos após, no Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1959 a 1963, vigoravam as ideias do Governador do Estado, Leonel Brizola, o qual trazia a concepção de que somente a educação poderia imprimir o progresso que desejava para o Estado. Diante disso, implementou o Plano de Emergência e Expansão do Ensino Primário, tendo como metas a serem alcançadas "a escolarização de todas as crianças em idade escolar, dos 7 aos 14 anos, e a erradicação do analfabetismo" (QUADROS, 2002, p.52).

Os anos 70 foram marcados pela Ditadura Militar no país (1964 – 1985), que, com finalidades discutíveis, investiu na expansão da rede escolar e no incentivo ao ensino primário. Nesse movimento histórico-político, iniciou a vida da institucional do grupo escolar em análise. Em março de 1969, o referido grupo escolar foi transferido da Rua Carlos Vignoli para Av. Borges de Medeiros, no bairro Santa Tereza, onde está até os dias de hoje.

Já a década de 80, para Medeiros (2011), foi marcada pela busca de novos referenciais para a educação institucionalizada. Em um primeiro momento, foram revistos os programas de ensino e houve, ainda, muito investimento na formação de professores, através de projetos desenvolvidos pelas entidades governamentais. Nesse tempo, os movimentos sociais ganharam força e os processos reivindicativos tomaram formas de greves e de pressão política. Mudanças ocorridas em âmbito mundial afetaram os trabalhadores da educação em geral, inclusive os da escola pesquisada, havendo nesses tempos uma reorganização dos processos de plano de carreira e de planos de salários, que destituíram economicamente os professores.

Medeiros (2011) avalia os anos 90 como a década da abertura ao capital internacional e das privatizações. Foi no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso que surgiu a Lei de Diretrizes e Bases:

A partir da década em questão, a educação passa a ser vista como pertencendo à esfera do mercado e, portanto, objeto das políticas neoliberais preconizadas pelos diversos organismos internacionais como o FMI, a UNESCO, a OCDE e outros (MEDEIROS, 2011, s/p).

Ainda nos anos 90, outros sujeitos atores começam a fazer parte da história da escola pesquisada. São pessoas que estão em atuação no espaço e que começam a participar também da nossa pesquisa. Um desses sujeitos atores é a pessoa que assume a função de direção, ela tem uma história de 20 anos de trabalho na escola, é formada em história, entrou na escola em 1990 e por diversas vezes foi reeleita pela comunidade escolar ao mesmo cargo.

Durante o processo de análise da escola, ao indagarmos a diretora sobre o sentimento de pertencer aquele espaço, ela respondeu rapidamente, dizendo que se sente como professora, “sou diretora daqui, mas me sinto como professora, como se todas essas crianças fossem meus alunos”. Diante dessa fala, percebemos a sua identificação com a docência, que não é algo que foi imputado a ela,

herdado como um produto das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas, nem mesmo adquirido, mas construído ao longo de todos esses anos de exercício de experimentação, pois acreditamos que o reconhecimento de nossa identidade como educadores se processa na medida em que nós praticamos, pensamos e nos constituímos como somos, o que é uma opção política.

Suas memórias, em relação as suas vivências na escola, são latentes, vivas e, portanto, recortes particularizados da história que continua vivendo e fazendo dentro daquela da mesma. Para a diretora, a escola faz parte da vida dela, como afirmou “Dediquei muitos anos da minha vida aqui e amo fazer o que faço, não me arrependo... Vou sentir falta quando me aposentar” (D.)¹⁴. A sua fala é clara e objetiva, cheia de reflexões sobre a escola e com uma atitude crítica da realidade:

Cada governo que vem querem mostrar o seu nome, então a gente sofre com essas mudanças. Quando assumem, querem mostrar trabalho e começam modificando o que os outros fizeram antes deles, não há continuidade de trabalho e os professores têm que estudar para se adaptarem as novas regras. Essas novas mudanças interferem nas nossas metodologias, nas nossas práticas e nós paramos para estudar, para entender o que significa essas mudanças (DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

A partir de sua fala, percebemos um sentimento de inquietação acerca das mudanças de pensamento no campo pedagógico, que acarretam em alterações na estrutura e forma de organização da escola, incorporando nela um novo modelo de gestão do ensino público. Fica evidente, portanto, que estas inquietações se dão pelo fato das mudanças acabarem interferindo em todo o cotidiano escolar e, na maioria das vezes, trazendo consigo obstáculos, já que se faz necessário preparar o ambiente em que os sujeitos que compõem a escola agem, pensam e sentem, viabilizando a sua adequação e sobrevivência em uma sociedade que vive constantemente em mudança.

¹⁴ Utilizaremos codificação para evitar a identificação das pessoas pelo nome, preservando, assim, a identidade dos profissionais.

2 – Contexto estrutural e comunitário: espelho mágico, o espaço percebido

Com os princípios de que nosso trabalho era de cooperação com o espaço, o levantamento de dados foi realizado com a anuência dos sujeitos presentes, tanto no espaço da escola como no comunitário. Ao adentrarmos o imenso portão de ferro da instituição, sentimos o coração pulsante da escola, as suas gentes, e imediatamente fomos levados a “acelerar” nossos passos e “aguçar” o nosso olhar, a fim de que percebêssemos o que se passa além da aparente simplicidade do prédio. Para Rosai e Galera (2011):

O espaço escolar educa, pois a relação entre usuários e espaço físico vai além do formal, nele estão representados sua dimensão simbólica e pedagógica e através da sua arquitetura podemos ler e interpretar a História da Educação e que ao mesmo tempo podemos ler a própria história dos poderes (p.3).

A escola ocupa um prédio na Av. Borges de Medeiros, localizado no bairro Santa Tereza, situado entre os bairros Getúlio Vargas, Vila Militar, Lar Gaúcho e Mangueira. Além da direção composta por diretora e 1 vice, conta com uma coordenação pedagógica, formada por 2 professoras, além de 14 professores, dos quais 7 são contratados e somente um deles ainda não concluiu o curso superior. Possui 150 alunos matriculados e cinco funcionários lotados na escola: 2 merendeiras, 2 serventes e 1 secretária, que trabalham no regime de 40 horas semanais. Além destes, tem o apoio de 2 oficineiros e 1 técnico contratado, os quais fazem parte do Projeto Mais Educação, programa de educação integral do Governo Federal.

O ambiente escolar possui cinco salas de aula e atende, pela manhã, turmas de 2º, 4º e 5º anos e, pela tarde, Educação Infantil, 2º e 3º anos, além da Educação Especial. A estrutura física da instituição não foi alterada desde sua ocupação, em março de 1969, já o espaço interno sofreu algumas adaptações, para melhor atender às demandas. Esse espaço não é um lugar ocioso, a sala da direção, por exemplo, se tornou também a sala dos professores, o lugar do cafezinho é de uma beleza singular. Segundo a diretora, para contemplar às necessidades da comunidade escolar, a qual é muito carente, foi preciso adaptar o espaço interno existente, para abraçar o projeto “Mais Educação”; ou seja, com poucos recursos financeiros, transformar duas salas

espaçosas (direção e secretaria), não tão bem aproveitadas, em quatro lugares originais e criativos, por sua simplicidade, a fim de possibilitar uma apropriação pedagógica deste.

A escola trabalha com projetos, como: Família na Escola, Hora da Leitura, Sexualidade, Drogas (PROERD) e o Programa Mais Educação. No térreo, encontramos a sala do “Mais Educação”, que é um programa de educação integrada, o qual acolhe 116 alunos da referida instituição (só não participam as turmas da Educação Especial e da Educação Infantil). As crianças ganham lanche, almoçam na escola e, no turno inverso ao que estudam, recebem reforço escolar de Matemática e Letramento. Além disso, participam de oficinas de capoeira, dança e do Projeto da horta, sendo este organizado por um técnico e as demais ações poricineiros.

Tais atividades foram selecionadas por pesquisa e de acordo com os interesses da comunidade, com o intuito de integrar comunidade/escola. Além disso, o Projeto possibilita, por exemplo, a utilização do salão de uma igreja e a piscina de um clube. As questões de ordem social são fatores de grande influência na organização da escola. Dessa maneira, esta recebe alunos moradores dos bairros: Santa Teresa, Naba, BGV, Mangueira, Barra e Barraquinhas, os quais são notoriamente carentes. Essa carência que notamos, levou-nos a perceber um modelo de escola pública que preza por um ambiente educativo, de promoção humana e gestão democrática. Para Rosai e Galera (2011):

Também, neste contexto torna-se relevante valorizar o papel do gestor como parte deste processo, por ser ele considerado o maior responsável por acertos ou erros na constituição da estrutura física e pedagógica do espaço escolar e, portanto, testemunha concreta da busca permanente para superação dos desafios da organização desta espacialidade (p.2).

A parte onde se localiza o prédio da escola é toda murada e possui uma cerca de arame que complementa o muro e o elava até, aproximadamente, 2 metros e meio de altura. Para entrar, utilizamos um grande portão de ferro, e, logo em frente a ele, vemos um corredor coberto, a sala do “Mais Educação”. Se nos deslocarmos para a direita, veremos as salas dos gestores e coordenadores e, à esquerda, o refeitório e o laboratório de informática. No final do corredor,

encontramos um *hall* de entrada, os banheiros dos alunos e uma pequena cozinha.

Ao subir os dois vãos de escadas, encontramos um corredor, à direita deste, ficam as janelas, à esquerda, as salas de aula, ao final, a sala de vídeo e a biblioteca. As salas são antigas, inclusive, a dos alunos por nós observados tem seus vidros “emperrados” e, em dias frios e chuvosos, como aquele no qual visitamos, ficamos sujeitos ao vento e até a pingos de chuva. A sala destinada à Educação Infantil é bem aconchegante e cheia de brinquedos colocados em prateleiras acessíveis a todas as crianças.

De modo geral, a condição da escola é boa, bem conservada e limpa. Com relação aos demais espaços constituintes desse instituto, pudemos fotografar a horta; a churrasqueira, muito criativa, feita de sucata; a sexta de basquete; as goleiras improvisadas e algumas árvores.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, “lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e construir a paisagem no espaço geográfico” (PCN, 1997, p.6). Tendo em vista esse conceito, podemos observar que a Escola Ernesto Pedrosa é um local com o qual as pessoas têm uma relação especial. Portanto, na voz desses sujeitos, esse espaço se constitui em um lugar em que têm vínculos mais afetivos e subjetivos do que racionais e objetivos.

O pátio é simples, coberto por grama, não há quadra para prática de esportes, nem mesmo bancos para sentar, e é separado da vizinhança por cercas de arame. Observado durante o recreio, vimos que a diretora, coordenadoras e, principalmente, a bibliotecária, cuidam das crianças e interagem com elas. Percebemos, aí, que a escola não é um conto de fadas ou um filme de terror ou, até mesmo, uma história de amor. Ela se faz no dia a dia, entre conflitos e proposições pedagógicas. Além disso, é construída nas falas, nos encontros entre seres humanos, cheios de qualidades e defeitos.

4 – Relação da escola com a comunidade

Conforme podemos constatar, o Conselho Tutelar e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são os maiores parceiros da escola, pois os problemas enfrentados por ela se situam também nessas demandas de saúde pública. Já as demais entidades do bairro, como, por exemplo, a Associação dos Moradores ou o Posto de Saúde, mantém pequena relação com a escola.

As gestoras da referida escola, bem como os professores do projeto ressaltam, como uma das maiores dificuldades, a questão familiar, pois há pouca participação da família nas reuniões propostas pela escola. Em entrevista com algumas mães, elas foram unânimes em falar do carinho que têm pela escola e a admiração pela diretora. Relataram ainda que são muito bem recebidas e respeitadas, que todos são humildes ao tratá-las e sempre chamadas a participar de reuniões. Apesar de serem sempre incentivadas a comparecer nas reuniões, as entrevistadas nos relataram que não gostam de participar, pois sentem muita dificuldade em compreender os assuntos tratados, bem como envergonhadas ao terem que expor suas opiniões, por isso “fogem” dos encontros.

Muitos alunos do Ernesto Pedroso são filhos de recicladores de lixo, pescadores e trabalhadores em serviços gerais, são pobres, possuem pouca escolarização. Paro (1996) busca explicar, de maneira clara, porque, em sua opinião, isto acontece:

Pais das camadas populares, em geral, se sentem constrangidos em relacionar-se com pessoas de escolaridade, nível econômico e status social acima dos seus. Nota-se também uma espécie de ‘medo do desconhecido’ por conta da ignorância dos usuários a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola, sendo estas questões e relações vistas como assunto cujo acesso deve ser franqueado apenas aos técnicos e “entendidos” e fechado, portanto, aos “leigos” que utilizam seus serviços. Finalmente há o receio, por parte dos pais, de represálias que possam ser cometidas a seus filhos (p.19) [grifo do autor].

Acreditamos que, nos momentos informais, as famílias possam melhor se apropriar do espaço escolar, por não se sentirem intimidadas, pois não precisam falar para grandes grupos. Atividades como: convidá-las para um chá, assistirem uma apresentação dos alunos, ver um filme, comer pipoca, participar de jogos, entre outros, seriam momentos apropriados para que estas se sentissem mais confiantes e, assim, expressassem seus sentimentos e ideias.

5 - A Gestão Escolar

O sistema de organização escolar, anterior às mudanças ocorridas no mundo do trabalho pelo surgimento do capitalismo, estava marcado fortemente por uma concepção técnico-científica, tendo o seu cotidiano centrado em modelos de normas empresariais de gestão. Para Libâneo (2007), a autoridade estava centrada na figura do diretor e o seu papel correspondia ao gerenciamento de atividades, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre uma escola rígida e interfere nela, com o objetivo de manter a sua própria autoridade.

Essas novas formas de relações sociais, novas formas de organização e de gestão, dão à economia uma característica mais flexível, que se distancia do princípio tecnicista de produção taylorista/fordista. Todas essas modificações exerceram grande influência na educação, o que gerou novos desafios para a mesma, pois constituiu, no decorrer do tempo, um inovado projeto pedagógico por meio do qual se deseja formar, segundo Acácia Kuenzer (1998) “os intelectuais trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender as novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva” (p.34).

Esse pensamento imprime na educação a ideia da necessidade de polarização das competências do profissional/gestor, de modo que se configure em um profissional da educação com capacidades intelectuais autônomas, para que enfrente situações novas de forma responsável, crítica e criativa.

Outra característica observada, dessa gestão, é a gestão democrático-participativa, que se evidencia pela valorização da participação coletiva nas decisões da escola, embora essa participação obedeça a um atendimento de relações de poder que estão combinadas com a responsabilização do grupo como um todo nas tomadas de decisões.

Diante de tais considerações, nos propomos, por meio de entrevistas realizadas com o corpo diretivo e docente da escola, a realizar uma análise reflexiva da forma de gestão que rege a mesma. Pontuamos ainda que a escola, enquanto instituição social, tem características próprias de organização e objetivos educacionais a serem alcançados. Notamos que Os princípios e métodos desta, os quais norteiam à organização escolar, se diferenciam do sistema de organização de outros espaços, como os das instituições industriais, comerciais e que contemplam outros tipos de serviços, já que se trata

de “um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas” (LIBÂNEO, 2007, p.316).

Partindo de tal conhecimento e do entendimento de que a escola é uma instituição composta por gente, por pessoas que carregam diversas bagagens culturais, e por isso, tem sua própria cultura organizacional, nos propomos a analisar a gestão dessa instituição a partir do trabalho da diretora. Segundo ela: “uma gestão-participativa, porque todos participam das decisões, por isso fazemos as reuniões pedagógicas e, também, para isso tem o conselho participativo em cada turno” (D.).

A partir dessa fala e de ações que presenciamos com um olhar atento durante os dias que tivemos na escola, podemos perceber com clareza o modelo de gestão que configura a sua prática, o qual podemos caracterizar como participativo-democrático. Essa afirmativa é válida, porque sabemos que um dos aspectos que caracteriza essa perspectiva de gestão é a articulação entre a atividade da diretora, junto aos demais membros da escola e de todos que se relacionam com ela em unidade, para realizar um trabalho socialmente útil.

Já que estamos tratando do tema participação, é de fundamental importância destacar que “toda instituição escolar possui uma estrutura organizacional interna própria”. Diante disso, faz-se necessário dizer que o organograma básico da escola é composto pelo Conselho de Pais e Mestres (tem a participação de todos os setores da escola, pais e comunidade); direção; setor técnico administrativo (secretaria escolar, zeladoria, vigilância e serviços multimeios, que compreende a biblioteca, laboratórios, entre outros recursos didáticos); setor pedagógico (coordenador pedagógico e supervisor pedagógico); corpo docente e alunos.

Como pontua a supervisora pedagógica em consonância com o pensamento da diretora: “Cada um tem o seu papel, mas não é estanque, pois é um trabalho em equipe e cada um tem suas funções específicas, mas trabalhamos juntos, pois vemos o aluno” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011). Diante disso, compreendemos que cada setor tem o seu papel e responsabilidade dentro da escola. Contudo, o trabalho em conjunto é que faz a escola funcionar.

De acordo com tais evidências, percebemos que os gestores da escola apresentam uma visão a favor da liberdade e autonomia, por meio da garantia ao poder de participação e decisão de todos os integrantes nos aspectos da vida escolar. Cabe também pensarmos que esse estilo democrático de administrar é essencial para garantir o desempenho eficiente da organização, pois o ato de participar deve ser

visto como um processo dinâmico e não estático, o qual não se limita à tomada de decisão, uma vez que é caracterizado por relações horizontais desenvolvidas cotidianamente. Ademais, ocorre mediante uma conquista conjunta na busca da superação de dificuldades e limitações. Segundo Luck (2000):

Em acordo com esses pressupostos, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (p.6).

Nesse sentido, acreditamos, portanto, que a marca fundamental do papel da gestora é a busca por uma prática democrática, por entender que o seu trabalho é coerente com as concepções pedagógicas que defendem a humanização do trabalho pedagógico. Como defende Paro (2002),

É na condição de sujeito que o ser humano se autocria como ser histórico e, e é pela democracia que se garante a qualidade de sujeito como especificidade humana, temos que a educação só pode dar-se de forma democrática (p.5).

Como percebemos na fala da gestora, a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade local se efetiva por meio dos conselhos, que acontecem em encontros quinzenais. Nestes, a escola preza por ouvir o grupo, tendo em vista que, toda a comunidade escolar tem direito de expressar seu pensamento, pois é uma escola que se faz “com”. Segundo Freire (2000),

Os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática (p.75).

No entanto, como foi observado anteriormente, o pouco envolvimento de alguns pais de alunos na educação dos filhos e nas decisões de questões da escola é uma problemática que vem persistindo na vida da instituição. Como relatou um dos oficinairos, “Eles tentam puxar para os pais participarem, mas eles não estão participando da educação dos alunos, porque tem muitos pais relapsos” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011). Poderíamos dizer que essa seria uma questão difícil, pois a escola mesmo tendo, por diversas vezes, tentado tornar muitos dos pais mais participativos no processo educativo dos filhos, já que tem consciência de que a comunidade é uma de suas partes integrantes, não tem obtido êxito.

Esse movimento reflexivo permitiu, portanto, a mobilização para construir uma escola que não está com os olhos vendados, no intuito de não concertar brechas, mas de uma instituição que é capaz de contribuir para o desenvolvimento dos “saberes e competências que nos auxiliem na busca da felicidade e do bem-estar social” (LODI, 2003, p.4). Esse também é o entendimento de Miguel Arroyo (2004):

Sabendo-se pouco sobre eles, não teremos condições de capacitá-los para se entender e para entender o mundo em que lhes toca viver. Estaremos lhes negando o mais radical do direito ao conhecimento desde os tempos socráticos: saber-se, entender-se, compreender com profundidade sua condição social, histórica, humana (p.104-105).

Outro aspecto que nos propomos a analisar é a compreensão de como a escola vem construindo sua autonomia didática, financeira e administrativa. Conforme nos respondeu a diretora a respeito da autonomia didática:

Temos uma boa liberdade para construir, nossa coordenadoria não nos impõe, mas, é claro, temos que seguir o que é colocado como possibilidades, mas não vamos fazer coisas loucas. O Estado nos dá mais liberdade que o município, nas escolas do município eu percebo que já vem tudo pronto da SMEC e o Estado te dá mais liberdade (D).

A dirigente revela também que, quando chegam professores novos na escola, são apresentados conteúdos, possibilidades e competências que precisam ser trabalhadas, “mas o que muda é a

metodologia do professor, que tem liberdade para desenvolver o seu trabalho” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

Tendo em vista o posicionamento da diretora, percebemos que deixa claro qual a autonomia didática que o Estado dá à escola, de modo a fazer uso desta de forma responsável, buscando trabalhar, principalmente, habilidades e competências, as quais são pré-requisito dos PCNs. Reconhecemos, ainda, a importância do ser autônomo do professor que “precisa resgatar-se como autor, como sujeito, como ser autônomo, para, enfim, resgatar sua dignidade. E o planejamento pode ser um valiosíssimo caminho para isto” (VASCONCELOS, 2007, p.41).

Ainda dentro dessa perspectiva, podemos dizer que os projetos que são desenvolvidos, como o Mais Educação, o de Educação Ambiental, o da Horta e o de Trânsito, entre outros, são mecanismos valiosos, pois permitem ao educador trabalhar a diversidade de conteúdos. Nesse sentido, estes se revelam em mais uma possibilidade de liberdade de atuação do professor.

Ao se basear pelo projeto, o professor pode agir sobre sua própria atuação e, com isso, atingir o que deseja, levando em consideração a relação cultural dos alunos a partir do contexto em que estes estão inseridos. Dessa forma, respeita a pluralidade desses sujeitos sociais, bem como a história de cada um através de formas didáticas diferenciadas.

Com relação à autonomia financeira e administrativa do referido estabelecimento de ensino, a diretora fala que:

a liberdade é até um certo ponto. Temos visita da área pedagógica, da área nutricional, do patrimônio, inspeção da merenda para ver as condições do refeitório, do cardápio e vai tudo para a coordenadoria... e a verba é mensal e fixa, há anos que não aumenta e a gente se vira como pode (DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

Isso revela que, apesar de o Estado dar autonomia à escola para que ela desenvolva suas práticas didáticas, também exige que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, o que admite coordenar e avaliar sistematicamente a operacionalização das decisões tomadas pelos diferentes departamentos dentro da instituição.

Diante desse cenário, à medida que o governo toma decisões para transformar os profissionais da área da educação em seres capazes de enfrentar novas situações, de terem autonomia intelectual para resolverem problemas, posicionarem-se com ética e se

comprometerem responsabilmente com o trabalho, vai criando, também, meios para se manter no controle da organização escolar, pois se entende que o campo da centralização está vinculado à responsabilidade, culpabilidade.

Em outras palavras, o governo exige que o gestor seja um profissional polivalente. O que coloca sobre a escola a responsabilidade de seu próprio desempenho educacional e, cobra dela os resultados, sem considerar as condições reais que a escola tem para desenvolver o seu trabalho.

6 - Projeto Político Pedagógico, da teoria à prática

Buscaremos refletir, a partir de então, a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola e saber se as propostas nele contidas estão sendo realmente implantadas. Fizemos isto com o intuito de melhor conhecer essa escola e nos apropriarmos, de forma mais profunda, de tais questões, as quais fazem parte do cotidiano da instituição.

Nosso processo de registro e observação percorreu os espaços da realidade vivida pelos fazeres da escola e sua forma de gestão. Esse processo dos fazeres e da gestão da escola apresenta a ideia do Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino. Ao final da pesquisa realizada, as perguntas que permaneciam latentes eram: em que medida o que vimos e registramos está em consonância com o PPP oficial da escola? Como esse documento foi elaborado? Este é executado na prática ou é um documento meramente ilustrativo? Estes questionamentos, entre outros, levaram-nos à busca de documentos oficiais no espaço pesquisado. Segundo Monfredini e Russo (2003),

O projeto político-pedagógico aparece, assim, como o instrumento capaz de catalisar um movimento que, ao mesmo tempo em que se opõe ao centralismo e a visão tecnocrática na educação, é capaz de criar condições de motivação para a participação dos professores e demais sujeitos da escola na construção coletiva de uma proposta singular para sua escola concreta, que lhes é próxima e conhecida (p.15).

Para conhecermos como foi elaborado o PPP da escola, entrevistamos a diretora que, há vinte anos como gestora daquela instituição, participou ativamente na realização do documento. Segundo

ela, a sua construção se deu no ano de 2008, por “imposição”, a partir do plano decenal. E ao analisar o documento, constatamos que ele foi elaborado conforme Lei nº 9394/96, parecer CEED 235 e Resolução CEED 235/98. Segundo o documento, em seu primeiro parágrafo:

Cada escola tem a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica da qual o professor deve participar como proponente, ajudando a construí-la e tendo-a como referência para elaborar e cumprir o seu plano de trabalho docente. O PPP, elaborado e reelaborado anualmente, tem por finalidade a articulação dos princípios filosóficos, pedagógicos e administrativos. Atua como força articuladora e foco do trabalho de todos na escola (s/p).

O primeiro item considerado no referido PPP é um parecer a respeito da realidade dos educandos presentes na escola. Trata-se, predominantemente, de crianças carentes, conforme já tínhamos percebido através das entrevistas. A partir da constatação das condições sociais e educacionais desiguais e da desestruturação familiar, que se traduz pela pouca participação nas atividades propostas pela escola, o documento sugere que: “o professor precisa conhecer e valorizar os conhecimentos e experiências que o aluno traz, descobrindo suas necessidades e interesses, buscando a integração” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ERNESTO PEDROSO, 2008, p.1).

Na percepção de Paro (1992): “Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade” (p.256). Sendo assim, percebemos que a escola tem se mobilizado para promover a participação da comunidade escolar. Nesse sentido, vimos sendo implantada uma das finalidades principais propostas no seu PPP. Ao se referir à postura da escola pública quanto à participação popular, Paro (1992) relata:

A participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação, estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no

relacionamento com os outros. Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular (p.264).

A escola recorreu à LDB, a fim de formular a sua concepção de currículo. Propôs na página 2, segundo parágrafo, a substituição da concepção tradicional de memorização de conteúdos por um trabalho pedagógico, cuja meta principal é formar competências e também “mobilizar recursos cognitivos para a solução de problemas do dia-a-dia, desenvolvendo habilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras, onde a pesquisa é a base e o conteúdo é o meio, através do qual as habilidades serão desenvolvida” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ERNESTO PEDROSO, 2008, p.2).

O Projeto Político Pedagógico retrata a importância da ampliação da linguagem oral e o acesso dos educandos aos conhecimentos historicamente produzidos. Propõe ainda buscar condições para que os estudantes se desenvolvam intelectual, psicológica, social e fisicamente, participando como elementos ativos e produtivos da sociedade. Para tal, a escola abre espaço para toda a comunidade escolar a fim de que possa participar, opinar e discutir, dentro de uma proposta de trabalho coletivo para a solução de problemas.

Vimos os esforços dos gestores para que tais objetivos possam ser atingidos, entretanto, a percepção da concretude na prática destas propostas demanda um tempo maior de inserção na escola, visto que precisamos perceber, além dos professores e gestores entrevistados, os condicionantes lá presentes. Segundo Paro (1992):

Com relação aos condicionantes imediatos da participação da comunidade externos à unidade escolar, podemos afirmar que, a grosso modo, essa participação é geralmente determinada pelos seguintes elementos: 1) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a

possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa (p.271).

No decorrer da entrevista com a diretora, esta relatou que o PPP tem servido como mediador entre a proposta pedagógica da escola e a ação do professor em sala de aula. De acordo com o explícito na página 2 do documento, percebemos que a instituição busca valorizar o aluno em:

Suas experiências, para que a prática pedagógica tenha conteúdo e significado, propiciando o desenvolvimento de sua consciência crítica e de sua cidadania. Para isso é preciso que o professor tenha oportunidades que o façam resgatar a reflexão teórica sobre a sua prática, construindo a sua caminhada juntamente com seu aluno (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ERNESTO PEDROSO, 2008, p.2).

Fomos informadas, por intermédio dos gestores da escola, que lá são realizadas reuniões periódicas e que, na atualidade, os mesmos, juntamente com os professores, estão estudando Piaget e Vygotsky e buscando alternativas metodológicas para as suas práticas. Além disso, o currículo elaborado pela escola busca contemplar os interesses dos sujeitos lá existentes.

Pensamos que, além do estudo metodológico, é necessário problematizar a relação professor e alunos. Atualmente, até pelo excesso de compromissos e responsabilidades imputadas à escola e pela atuação incessante e, quase sempre, emergencial frente aos problemas do cotidiano, por vezes, a escola acaba por não ter um distanciamento necessário da demasiada carga de trabalho, a fim de perceber como estão se dando estas relações que são, a nosso ver, prioridades.

A concepção de educação presente no PPP se baseia no pensamento freiriano. Para o qual, o educador deve se comportar como um provocador de situações: “um animador cultural num ambiente em todos aprendem em comunhão” (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

DA ESCOLA ERNESTO PEDROSO, 2008, p.3). Isso se faz presente pela disponibilidade da escola em receber novas metodologias e parceiros, a fim de compartilhar saberes.

A partir das entrevistas, observações e análise que realizamos, concluímos que a dirigente e os demais sujeitos que fazem parte do referido ambiente educativo se mostram profissionais engajados em desempenhar um papel participativo e comprometido com o processo de mudança no gerir a escola, que se configura um modo de fazer educação que reflete os princípios da gestão democrática.

Em síntese, a democratização da gestão escolar, como objetivo de uma política educacional que mereça esse nome, se dará na medida em que a administração na escola básica, tanto em suas atividades-meio quanto em suas atividades-fim, se fizer de fato como mediadora para a busca de fins democráticos e educativos (PARO, 2008, p.7).

Acreditamos ainda, que esse processo deva ser contínuo, porque a luta por uma gestão participativa não está acabada, mas se faz dia após dia, com o intuito de propiciar subsídios para que a escola realize o seu papel social. Essa luta perpassa por qualquer tipo de ação contrária ao autoritarismo, como revela Freire (2000): “E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia” (p.136).

Conclusão

O mundo escolar é constituído por diversos contextos e esses apresentam diferentes nuances. A escola analisada é um espaço vivo onde se estabelecem relações de ensino e de formação, e que, como tantos outros, apresenta contradições, seja no mundo do fazer pedagógico, seja no fazer da gestão e/ou na relação com a comunidade.

Em função de que os espaços escolares estão em permanente movimento de transformação, estes se relacionam sempre com verbo no gerúndio: fazendo, mudando, caminhando, alterando. Nesse sentido, todo e qualquer espaço educativo vive em meio a uma diversidade de fatores que modela sua forma de ser e de se fazer.

Portanto, o que analisamos é justamente o modo que se apresentaram os diferentes contextos a partir de nossas observações. Esses olhares são dependentes do modo e do interesse de quem olha, e, além de tudo, a cada novo tempo, são alterados pelos sujeitos que concretizam um determinado modo de ser do espaço observado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro).

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. Campinas: Cedes, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DELGADO, L. de A. N. **História oral-memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1709571-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-brasil-os/#ixzz1TLOFMya3>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PERÍODO DO REGIME MILITAR (1964 - 1985). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 26 ago. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação**: novos desafios para a gestão. São Paulo: Cortez, 1998.

ODI, L H (Org). **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília. DF. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola. In: **Educação Escolar**: Políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Brasília**, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>>. Acesso em: 21 set. 2011.

MEDEIROS, Marcelo de Matheus. **A História da Educação no Brasil**: os anos de 1980 e 1990. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-science/education/1709571-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-brasil-os/#ixzz1TLBF19He>>. Acesso em: 26 ago. 2011.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Isis; Roteiro teórico metodológico: Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia. Brasília, DF: 1997. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/geografia/ult1701u19>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

MOLL. Jaqueline, **Alfabetização Possível**: Reinventando o Ensinar e Aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MONFREDINI, Ivanise; RUSSO, Miguel Henrique. **O Projeto Político Pedagógico e a Gestão em Escolas municipais paulistanas**. UNINOVE. GT: Estado e Política Educacional/n.05. Disponível em: <www.uninove.br/mestrado-doutorado>. Acesso em: 12 set. 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **O Pensamento Pedagógico Moderno**: algumas reflexões sobre a educação, a ciência do Homem laico e universal. Outubro 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgeaconteudoconteudo-2008-22SFLiaPensamento%20Pedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

PARO, Vitor Henrique Paro. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Universidade de São Paulo (USP). **Revista brasileira**

de Estudos pedagógicos, Brasília. v. 73, n. 174, p.255-290, maio/ago 1992.

____. II Simpósio Internacional e V Fórum Nacional de Gestão. **Política Educacional e Prática da Gestão Escolar**. São Paulo, março de 2008. Disponível em: <http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias_texto/PARO.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

____. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo. Ed. Xamã, 1996.

QUADROS, Claudemir de. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande**. A educação pública do Rio Grande do Sul durante o governo de Leoneo Brizola (1959 - 1963). Santa Maria: Ed. UFSM, 2002.

ROSAI, Eloisa Helena da; GALERA, Joscey Basseto. **A gestão do espaço físico escolar: um desafio social**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1699-8.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

SANTOS, Pablo; MEDEIROS, Marcelo de Mateus. **A História da Educação no Brasil: os anos de 1980 e 1990**. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1709571-hist%C3%B3ria-daeduca%C3%A7%C3%A3o-brasil-os/#ixzz1VhUgwmH3>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

SILVA, Tomás Mendes da. Patrimônio cultural em Rio Grande: a vila Santa Tereza. **Biblos**, Rio Grande, 23 (2): 251-260, 2009. Disponível em: <www.seer.furg.br/ojs/index.php/biblos/article/viewFile/1320/604>. Acesso em: 11 ago. 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Plano editora, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – Elementos metodológicos para elaboração e realização**. 17. ed. São Paulo: Editora Libertad, 2007.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão:** Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1992. (Série Seminários).

WERLE, Flávia Obino; BRITTO, Maria Trindade de Sá. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1709571-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-brasil-os/#ixzz1TLD5ChU1>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

PARTE IV: ORIENTAÇÕES QUANTO ÀS NORMAS DA ABNT



FORMATÇÃO E DIAGRAMAÇÃO: APRESENTANDO UMA PROPOSTA¹⁵.

Prof. Dr. Carmo Thum
Prof.^a MSc. Roberta Chiesa Bartelmebs

O presente trabalho tem por objetivo servir de proposta-modelo para formatação e diagramação dos textos acadêmicos e apresentar exemplos de capa, citações, referências, anexos e demais itens que compõem o processo normativo dos referidos trabalhos. As regras e os modelos aqui propostos derivam das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, em especial, da obra Manual de Normalização de publicações técnico-científicas, de Júnia Lessa França (2003)¹⁶.

Nesse sentido, é importante destacar que cabe a cada sujeito fazer suas escolhas quanto ao uso dos modelos propostos.

¹⁵ THUM, Carmo; BARTELMEBS, Roberta C. **Formatação e Diagramação:** apresentando uma proposta. EDUCAMEMÓRIA, IE/FURG. 2012. Texto produzido pelo Prof. Dr. Carmo Thum, para uso interno dos processos de ensino (1ª versão em 24 de abril de 2007. Atualizado em outubro de 2009, atualizado e modificado em 2010, revisado em janeiro de 2011, revisado por Roberta Chiesa Bartelmebs em fevereiro de 2012, ampliado em 29 março de 2012, revisado pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG em abril de 2012, e novamente revisado por este e pelos autores em setembro de 2012).

¹⁶ FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual de Publicações técnico-científicas.** Colaboração de Ana Cristina de Vasconcelos, Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 6.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003, p.230.

Regras gerais

A formatação da página deve ser a mesma da folha de rosto à bibliografia. Indicamos formatar seu computador com um modelo padrão de página, podendo ser:

- a) margem superior 3cm, margem esquerda 3cm, margem inferior 2,5cm, margem direita 2,5cm;
- b) margem superior 3cm, margem esquerda 3cm, margem inferior 3cm, margem direita 3cm;
- c) margem superior 2,5cm, margem esquerda 2,5cm, margem inferior 2,5cm, margem direita 2,5cm.

Indicamos o uso do caso “a”, pois este permite encadernação e apresenta uma boa estética. A fonte (tipo de letra) a ser utilizada nos trabalhos é *Times New Roman* ou *Arial*, o tamanho da fonte padrão é 12.

No parágrafo normal, sugerimos utilizar alinhamento de parágrafo “justificado” e espaçamento entre linhas 1,5. Pode ser utilizado também espaçamento duplo, contudo, esse espaçamento está em desuso pela demasia de espaços em brancos, é ainda um resquício do tempo em que se usava a máquina de escrever manual, a qual permitia poucos ajustes no espaçamento.

Aconselhamos ajustar a formatação do parágrafo com espaçamento 6 pontos antes e 6 pontos depois do parágrafo. Dessa forma, o texto terá uma visualização adequada (a cada 12 pontos é um espaço entre linhas, como 6 antes e 6 depois somam 12, fica justamente uma linha entre parágrafos).

Quanto ao recuo de início de parágrafo, essa situação só é obrigatória em trabalhos manuscritos (escritos à mão). No caso de trabalhos impressos e/ou virtuais (*Word*/*PDF*), é facultativo o uso do recuo. Trata-se de uma opção estética. Contudo, se você usar recuo no início de parágrafo, todo texto terá este recuo.

No caso de títulos, o padrão do tamanho da fonte é 14. Os títulos que iniciam capítulos ou itens ficam em “caixa alta”, já os subtítulos de itens e capítulos, em fonte Times ou Arial, tamanho 12, não havendo necessidade de utilizar negrito ou itálico, mas, caso seja empregado, segue-se a seguinte lógica: nos títulos mais importantes, negrito e nos títulos secundários, itálico. O importante é que não se faça muita variação e que se siga um padrão. A distinção entre maiúscula e

minúscula é suficiente para demarcar a importância dos títulos no trabalho. Para fins estéticos, o uso do negrito ou itálico é uma possibilidade.

Nesse sentido, quanto ao espaçamento, após os títulos principais devem ser utilizados dois *enter*, após os secundários, um *enter*. Antes dos títulos, a mesma lógica, desde que na mesma página. Se for ao início de página, seja no título principal ou no secundário, iniciar a escrita na primeira linha.

Lembramos que o uso da quebra de página é uma forma segura de fixar determinada parte do texto dentro de um espaço específico. Tal emprego é indicado regularmente, pois isso obriga o texto a ficar dentro do espaço demarcado e evita que este saia dos padrões estipulados. Utilizar quebra de página nos programas de texto é uma necessidade imperiosa em textos com mais de 20 páginas.

Dessa maneira, se não há demarcações de quebra de página ou de seção, esses programas costumam “trancar”, ou não responder aos nossos comandos, sobretudo quando há muitas páginas em sequência. Nos casos de aplicar tabelas ou figuras, esse recurso se torna obrigatório, caso contrário, sua tabela ou figura¹⁷, a todo o momento, estará em local diferente do desejado. Sempre em tabelas e figuras é necessário inserir legendas, pois estas configuram um apêndice.

Quanto às notas de referência¹⁸, o indicado é utilizar notas de rodapé ao fim da página. A formatação da nota de rodapé é em fonte idêntica ao parágrafo normal, de tamanho menor (aconselha-se 10 ou 11) e espaçamento simples. Não é indicado que as notas de referência sejam extensas demais. Nesses casos, normalmente, elas merecem estar no corpo do texto e não como nota, pois nota de rodapé é uma informação complementar ao texto.

A maioria dos trabalhos acadêmicos ordinários, ou seja, os apresentados no dia a dia não necessitam de capa e, sim, de folha de rosto. Diferente dos escolares, o trabalho acadêmico precisa de uma apresentação e identificação que o formalize. Assim, a folha de rosto constitui um importante item, seja ele um trabalho de disciplina, um projeto ou uma Monografia de final de curso.

O uso da capa (capa é diferente de folha de rosto, maiores informações no decorrer do texto e nos anexos) é obrigatório somente

¹⁷ Nos casos de uso de figura, indica-se também formatá-la, definindo o *layout* na modalidade “comprimido”.

¹⁸ A organização geral das referências segue os padrões da ABNT (NBR 6023).

nos casos de Relatórios Finais ou Trabalhos Finais, ou quando solicitado. Quanto à formatação de capa e folha de rosto, aconselhamos: espaçamento simples entre linhas, espaço zero antes e depois do parágrafo. No que diz respeito ao título, este deve vir em letras maiúsculas, fonte 14, negrito, centralizado, localizado acima do meio da página, aproximadamente, no centímetro 11 da régua vertical. Os dados de identificação da disciplina e do professor devem ser localizados no quarto quadrante da página, ou seja, após a metade da página, “justificado”. Para isso, você deverá ajustar manualmente, levando as réguas de início de parágrafo até o centro desta, aproximadamente, no centímetro 8 da régua horizontal, em fonte 12.

Você pode se perguntar: afinal, qual a utilidade de um resumo? Ele é proposto e necessário em vários trabalhos, devendo apresentar uma síntese do trabalho acadêmico, ou seja, é por meio dele que se conhece o trabalho. Nas bases de busca e pesquisa, o resumo é o cartão de visita de seu trabalho. Em geral, quando fazemos uma busca bibliográfica ou uma varredura de bibliografia no estilo “Estado da Arte¹⁹”, vamos à busca de trabalhos cujos temas sejam semelhantes ao nosso. Monografias, Artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso geralmente têm como exigência a elaboração de um resumo.

Assim, recolhemos das bases de dados, os resumos e, através deles, selecionamos o que nos interessa. Os resumos, de modo geral, não devem ultrapassar 500 palavras. Nesse sentido, existem alguns itens que não podem faltar na elaboração de um resumo, são eles:

* Tema da pesquisa: sobre que assunto trata?

* Problema de pesquisa: qual a pergunta central que se pretendeu responder com a pesquisa?

* Objetivo: o que move a pesquisa? Que objetivo(s) a sustentam?

* Uma breve discussão do tema: em poucas linhas, o que é a temática e qual sua relevância? O “Estado da Arte” pode ser muito útil para criar argumentos a favor do tema, pois vai delimitar as escolhas que o autor irá realizar no recorte de sua temática de estudos.

* Método: qual foi a metodologia de coleta e de análise dos dados da pesquisa?

¹⁹ Estado da Arte é uma modalidade de pesquisa feita para conhecer como está o campo de estudo do tema que se deseja pesquisar. É um estudo exaustivo de periódicos, teses e dissertações sobre sua temática de pesquisa. Tem a finalidade de conhecer o que já foi produzido na área.

* Contexto: onde foi realizada: em uma escola?; em uma associação?; em um laboratório?

* Resultados, argumentos finais, conclusões: o método levou a quais conclusões? A hipótese foi confirmada ou não? Em poucas linhas, uma visão geral do que o leitor poderá refletir na leitura do texto.

Seguem-se ao resumo, as famosas “Palavras-Chaves”. Estas constituem a identidade do trabalho e são catalogadas em grandes sistemas de identificação por áreas. Elas devem estar presentes no resumo ou no título do trabalho, para facilitar sua indexação.

As palavras-chaves são como os resumos, o acesso de entrada ao trabalho, por isso, não podem ser aleatórias. Antes de escolhê-las, tente descrever seu trabalho com 3 ou 5 termos. Depois, faça uma breve busca nos *sites* de pesquisa acadêmica, tais como *Thesaurus*, *Scielo*, Portal Capes²⁰. Se as palavras não aparecem nesses identificadores, então, você deve revisar sua escolha. Elas não devem ser muito genéricas, como, por exemplo: escola ou ensino. Escola de quê?; Ensino de quê?; Pense sempre que elas deverão identificar seu trabalho para um leitor que ainda não o conhece. Por serem incompreendidas e/ou mal aplicadas, muitos trabalhos deixam de ser conhecidos, pois suas palavras-chaves não levam os leitores a encontrar o texto na internet.

Todo trabalho acadêmico é fruto do acúmulo de experiências e de leitura do já sistematizado. Entre as técnicas de leitura mais utilizadas e potencializadoras da escrita está o “Fichamento”, um importante instrumento para organizar as leituras. Para fazê-lo, existem muitas formas. Indicaremos, nesse texto, alguns procedimentos básicos.

Dessa maneira, vamos aos exemplos, os quais o leitor poderá utilizar como modelo. Deve ficar claro que essas formas indicadas são propostas que podem ser modificadas, caso o leitor não concorde com elas, e, após consultar as normas da ABNT em vigor, opte por um modelo diferente desse.

²⁰ <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1>; <<http://www.scielo.org/php/index.php>>; <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
JOSÉ MARIA DAS HORAS ILUMINADAS (nome do aluno)
(letra 12 normal, espaçamento simples, CENTRALIZADO)²¹

Parte superior 3cm

Lado esquerdo 3cm

Lado direito 2,5 cm

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

(O título é uma escolha do autor, genericamente,
apresenta o título da disciplina)
(centralizado, negrito, letra 14)²²

Parte inferior 2,5 cm, letra 12 estilo de fonte normal, espaçamento simples

RIO GRANDE
Março/2012

Nome da cidade
onde é realizado o
curso, mês e ano –
negrito, centralizado

²¹ Essas medidas são referenciais para folha tamanho A4. Margem superior: 3cm; margem esquerda: 3cm; margem inferior: 2,5 cm; margem direita: 2,5 cm.

²² Para formatar a capa e a folha de rosto, indica-se usar espaçamento simples e sem espaços antes e depois.

JOÃO MARIA DAS HORAS ILUMINADAS

(centralizado, fonte 12, maiúsculo)

Folha de rosto modelo

Essa folha é a mais utilizada no dia a dia da universidade. Só se usa CAPA para relatórios finais. Em trabalhos de disciplinas, usa-se FOLHA DE ROSTO.

TRABALHO DE CONCLUSÃO

(negrito, fonte 14, centralizado, maiúsculo)

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado à Universidade Federal do Rio Grande, Curso de – Graduação, Disciplina TCC I.

Prof. Dr. Carmo Thum.

Justificado, fonte 12 ou menos, estilo de fonte 'normal', espaçamento simples

(centralizado, fonte 12 ou menor, estilo de fonte 'normal', espaçamento simples, maiúsculo)

RIO GRANDE
Março, 2012

Padrão de citação

Este texto servirá para apresentar possibilidades de formatação, em especial, os casos de citação, pois há inúmeras maneiras de estas aparecerem. No entendimento de Junia Lessa França (2003),

As citações são trechos transcritos ou informações retiradas das publicações consultadas para a realização do trabalho. São introduzidas no texto com o propósito de esclarecer ou complementar as ideias do autor. (...). As citações bibliográficas podem ser diretas (textuais) ou indiretas (livres) e podem aparecer no texto e, dependendo do caso, em nota de rodapé (p.109).

Citação direta é quando se faz transcrição literal de textos de outros autores. Citação indireta é quando se escreve um texto a partir de ideias de outros autores e/ou informações de documentos, sem transcrição direta. Em outras palavras, se faz citação indireta quando nos apoiamos nas ideias de outros para formularmos a nossa.

Nos casos de citação direta, veja abaixo algumas ocorrências em que elas podem acontecer: a) dentro do parágrafo, quando forem de até três linhas e b) fora do parágrafo, quando forem com mais de três linhas (com recuo).

Citação curta

O mundo contemporâneo vive a experiência do sentimento da falta de tempo. No cotidiano, cada vez mais as ações são menos refletidas e mais mecânicas. Com isso, abdicamos de uma das mais importantes capacidades humanas, a de pensar. No mundo acadêmico, o exercício do pensar, a dúvida reflexiva é o caminho a ser seguido.

Para que possamos nos utilizar de estratégias adequadas para comunicar o pensado de cada um em diálogo com o já pensado por outros, há duas maneiras indicadas para fazê-lo. Vejamos exemplos de citações curtas, ou seja, aquelas que ficam dentro do parágrafo por serem de até três linhas:

Caso a: O primeiro objetivo da ação educativa na universidade é o de resgatar em nossos alunos a capacidade de pensar. Como nos diz Libâneo (2001), “Pensar significa passar de um nível espontâneo, primeiro e imediato a um nível reflexivo, segundo, mediado. O pensamento pensa o próprio pensamento (...)” (p.39). Esse trecho

apresenta a ideia central do processo de produção do conhecimento a partir de uma postura reflexionante: “o pensamento pensa o próprio pensamento” (idem). Na interpretação de Libâneo (2001), isso significa: “aprende-se a pensar à medida que se souber fazer pesquisas sobre o que se pensa!” (ibidem).

Caso b: Veremos abaixo uma segunda forma de citação curta, na qual repetimos o parágrafo em que aparece a citação, a título de ilustração:

O primeiro objetivo da ação educativa na universidade é o de resgatar em nossos alunos a capacidade de pensar: “Pensar significa passar de um nível espontâneo, primeiro e imediato a um nível reflexivo, segundo, mediado. O pensamento pensa o próprio pensamento (...)” (LIBÂNEO, 2001, p.39).

A grande alteração nesses casos é a de que, na primeira proposta, o autor referenciado faz parte do parágrafo e somente o específico texto de sua obra é colocado entre aspas. Já no caso ‘b’, o nome do autor entra como um apêndice, o qual será colocado em maiúsculo ou caixa alta. Em ambos os casos, percebam, o texto está somente entre aspas. Não é necessário estar em itálico, pois a colocação das aspas já informa ser trecho de outro autor.

Caso c: Há também a possibilidade de a citação ser feita com indicação numérica. Nesses casos, é obrigatório informar todos os dados da obra na primeira vez que se faz referência a ela, sendo facultativa a criação da seção Bibliografia. Vejamos como proceder usando o mesmo parágrafo ilustrativo: O primeiro objetivo da ação educativa na universidade é o de resgatar em nossos alunos a capacidade de pensar: “Pensar significa passar de um nível espontâneo, primeiro e imediato a um nível reflexivo, segundo, mediado. O pensamento pensa o próprio pensamento (...)”²³.

Para inserir a Nota de Rodapé, lembre-se de que se trata de uma referência e, portanto, refere-se a algo específico. Em versões do *Word* 2003-2007, essa opção aparece em ‘Inserir’, notas, notas de rodapé. Nas versões de *Word* mais atuais, aparece no menu ‘referências’, ‘notas de rodapé’. Sempre é bom reforçar: por menor que seja a citação, a referência da página de onde foi retirada a citação curta ou longa é essencial.

²³ LIBÂNEO, João Batista. **Introdução à vida Intelectual**. 2.ed. São Paulo : Loyola, 2001. p. 39.

Essa referência pode ser realizada de duas formas, desde que seja utilizado somente um dos modos. Indicamos a forma com a qual viemos trabalhando no texto acima: (AUTOR, ANO, PÁGINA). Exemplo: (MARQUES, 2001, p.89) ou (AUTOR, ANO: PÁGINA). Essa última possibilidade, no Brasil, ultimamente, está em desuso. Portanto, indicamos a primeira. Contudo, se, para o trabalho solicitado, foi informada a forma das citações, siga conforme indicado. O básico é: escolha um dos modos a ser utilizado, não faça mistura de estilos.

Citação longa

A citação longa, assim chamada porque possui mais de três linhas e é de importância tal que merece estar no texto²⁴, deve ter um destaque maior. Procede-se da maneira de acordo com os exemplos abaixo, sendo que, obrigatoriamente, estas citações devem estar destacadas do parágrafo, com recuo de 4 cm e espaçamento 1, ou simples.

Caso a: No processo de diálogo com o conhecimento, a sociedade criou a escrita com suas regras, símbolos e significados. Neste sentido,

O que faz a escrita não são simples sinais gravados num suporte físico, mas é a significância que eles adquirem ao se inscreverem na ordem simbólica pela qual os homens se entendem criando seus mundos. Não existe, portanto, o escrever sem a interlocução dos sujeitos que interagem, que se provocam através dele em dialógica produção de significados (MARQUES, 2001, p.89).

Conforme orienta Junia Lessa França (2003), a formatação das citações longas deve ser ajustada ao seguinte padrão:

b) citações longas (mais de três linhas) devem constituir parágrafo independente, recuado (4 cm da margem esquerda), com tamanho de letra menor do que o utilizado no texto e com espaçamento entre linhas correspondente ao espaço 1 e sem aspas (p.110).

²⁴ Para além da questão técnica, a citação longa é destacada do texto por se tratar de um texto-conceito, ou seja, uma ideia em debate.

Caso b: No processo de diálogo com o conhecimento, a sociedade criou a escrita com suas regras, símbolos e significados. Neste sentido, Marques (2001) comenta que:

O que faz a escrita não são simples sinais gravados num suporte físico, mas é a significância que eles adquirem ao se inscreverem na ordem simbólica pela qual os homens se entendem criando seus mundos. Não existe, portanto, o escrever sem a interlocução dos sujeitos que interagem, que se provocam através dele em dialógica produção de significados (p.89).

Caso c: Usando indicador numérico, em nota de rodapé, como mostra o exemplo abaixo:

No processo de diálogo com o conhecimento, a sociedade criou a escrita com suas regras, símbolos e significados. Neste sentido,

O que faz a escrita não são simples sinais gravados num suporte físico, mas é a significância que eles adquirem ao se inscreverem na ordem simbólica pela qual os homens se entendem criando seus mundos. Não existe, portanto, o escrever sem a interlocução dos sujeitos que interagem, que se provocam através dele em dialógica produção de significados²⁵.

Nos casos de citações indiretas, a autora da obra base que orienta esse procedimento esclarece que:

quando o nome(s) do(s) autore(s) faz parte integrante do texto, menciona-se a(s) data(as) da(s) publicações citada(s), entre parênteses, logo após o nome do autor. Nas citações indiretas, a inclusão da página é opcional. (FRANÇA, 2003, p.132).

Portanto, com base nessa orientação, apresentamos exemplos possíveis, utilizando os autores e textos já citados anteriormente. Exemplo: Como lembra Libâneo (2009), no mundo universitário,

²⁵ MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 89.

precisamos considerar que 'pensar' é uma atitude imprescindível ao fazer científico-universitário, pois saímos de uma situação de espontaneidade para uma condição de reflexão.

A citação indireta pode também ser referenciada ao fim do parágrafo, o que evita a interrupção da sequência do texto. Exemplo: No mundo universitário, precisamos considerar que 'pensar' é uma atitude imprescindível, pois saímos de uma situação de espontaneidade para uma condição de reflexão (LIBÂNEO, 2009).

Em citações indiretas, pode ocorrer a necessidade de informação de mais de um autor que trata do mesmo assunto. Estes devem ser incluídos em ordem alfabética, separados por ponto e vírgula, conforme exemplo: (LIBÂNEO, 2009; MARQUES, 2003; THUM, 2009).

Há também os casos de citação de citação. Essa forma é utilizada nas ocorrências em que não se têm acesso à fonte original. O modelo preferencial a ser adotado, conforme orientação de França (2009), é:

No texto, citar o sobrenome do autor do documento não consultado, seguido das expressões: **citado por, apud, conforme ou segundo**, e o sobrenome do autor do documento efetivamente consultado. Em nota de rodapé, mencionar os dados do documento original. (...). Na listagem de referências devem-se incluir os dados completos do documento efetivamente consultado (p.112).

Referências

As referências são formatadas da seguinte maneira: organizadas em ordem alfabética, com espaçamento simples entre linhas e um espaço entre cada referência. Caso haja duas obras ou mais em um mesmo ano de um mesmo autor, você deve acrescentar as letras²⁶ a, b, c após o ano de publicação, para identificar sua utilização no corpo do texto e também nas referências finais de seu trabalho.

²⁶ Junia Lessa França (2003) esclarece que: “quando se tratar de vários trabalhos de um mesmo autor, escritos em datas diferentes, cita-se o sobrenome do autor, seguido das datas entre parênteses; para a citação de vários trabalhos de um mesmo autor com a mesma data, usam-se letras minúsculas acompanhando a data” (p.116).

Portanto, o uso das normas da ABNT, no texto acadêmico, é essencial. Ambientar-se e ter ciência da normatização é uma necessidade.

A formatação de um texto dentro das normas é fundamental para que este seja aceito quanto à sua forma. O conteúdo do texto deriva da criatividade reflexiva do autor. Em muitos casos, um bom texto deixa de ter uma avaliação adequada por não se apresentar dentro do modo estabelecido.

Para que isso não ocorra com nossos textos acadêmicos, devemos nos atentar que os detalhes de formatação são um procedimento necessário. Você pode padronizar seu computador, usando a seção estilo, pois, ao formatá-lo adequadamente, você terá maior agilidade.

A disciplina nos procedimentos potencializa e confere velocidade ao processo, portanto, não se esqueça de anotar a fonte de onde você retirou determinada ideia (AUTOR, ano, página).

Apontamentos complementares

a) Apontamentos quanto ao SUMÁRIO²⁷

Em muitos casos, há dificuldades em compreender como será detalhado o sumário de um TCC²⁸ ou relatório. Para tanto, apresentamos uma ideia de sumário mínimo, para que vocês percebam as partes que deverão estar presentes na versão final do TCC e até mesmo de um trabalho de rotina.

Normalmente, quando um trabalho alcança mais de dez páginas, em função do tamanho, o sumário começa a se fazer necessário. Isso não impede que trabalhos com menos de dez páginas também tenham

²⁷ Conforme França (2003): “Sumário é uma listagem das principais divisões, seções e outras partes de um documento, refletindo a organização da matéria no texto. (...) O sumário deve indicar a numeração dos capítulos e suas divisões, o título de cada parte e a respectiva paginação (...)” (p.78).

²⁸ “Por ser uma primeira experiência de relato científico, a monografia constitui-se numa preparação metodológica para futuros trabalhos de investigação. Por essa razão sua estrutura assemelha-se à das dissertações e teses, podendo restringir-se aos elementos considerados essenciais: capa, folha de rosto, sumário, resumo, texto e referências. Deve estar relacionada ao curso, disciplina, estudo e ter a supervisão de um orientador ou professor” (FRANÇA, 2003, p.30).

sumário. É lógico que, em trabalhos de pequeno porte, o sumário tem menor quantidade de subtítulos.

Com relação a tal estrutura, o formato adequado é informado por França (2003):

É identificado pela palavra SUMÁRIO, escrita em letra maiúscula, centrada e obedecendo à margem vertical mínima de 3,0 cm. A distribuição dos itens ficará a critério do editor, considerando a programação visual da página (p.79).

Cabe salientar que o sumário é diferente do índice. Nos casos dos trabalhos acadêmicos (TCC e relatórios), não se utiliza índice, porque, conforme França (2003),

O índice é um instrumento indispensável à recuperação de informações contidas numa publicação. Constitui-se de uma listagem de palavras significativas com indicação da localização das informações no texto. (...). O índice localiza-se após as referências, e o sumário antecede o texto (p.167).

Apresentamos, a título de exemplo, na página seguinte, uma proposta mínima do sumário.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO

2 – DESENVOLVIMENTO

2.1 Memorial: o meu percurso formativo

2.1.1 Memorial de (Nome da pessoa)

2.2 Narrativa do surgimento do tema e do problema de pesquisa

2.3 Pressupostos Conceituais ou Marco Teórico ou Revisão de Literatura

2.3.1 subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

2.3.2 subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

a) sub-subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

b) sub-subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

2.4 O caminho metodológico percorrido

2.5 Análise dos dados da pesquisa

2.5.1 subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

a) sub-subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

b) sub-subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

c) sub-subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

2.5.2 subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

a) sub-subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

b) sub-subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

c) sub-subtítulo a depender do tema e da inventividade poética do autor

3 – CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS

ANEXOS

ANEXO A (Nome do anexo)

ANEXO B (Nome do anexo)

ANEXO C (Nome do anexo)

Quanto ao SUMÁRIO, perceba que toda a numeração é arábica. Como na maioria dos casos, na introdução, não há subtítulos, acaba-se por não se ter a numeração 1.1. Dentro do desenvolvimento, aparecerá a numeração de subtítulos. Exemplo: 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.2.3. O mesmo acontece na conclusão, caso houver subtítulo interno, este deverá ser numerado arabicamente.

b) Apontamentos quanto ao termo REFERÊNCIAS

Qual a diferença entre bibliografia e referências bibliográficas? Primeiro, é preciso esclarecer que o termo bibliografia não é um termo técnico presente na ABNT. Contudo, em muitos casos, encontra-se em livros e outros materiais tal denominação. A ideia de bibliografia é ainda utilizada em trabalhos de sala de aula, mas, cada vez mais, cai em desuso e não consta na ABNT como forma de informar as obras utilizadas. Portanto, o correto é utilizar referências.

As referências podem ser descritas/ordenadas no sistema alfabético ou no sistema numérico. No caso de uso do sistema de entrada alfabético, as referências são ordenadas pela ordem alfabética dos autores utilizados. Em casos especiais, pode ser também por ordenação temática ou cronológica.

Nos casos acima, pode-se informar obras de referência do tema, ou seja, as obras e os autores clássicos do assunto tratado e especialmente documentos consultados e não citados, mas que alimentam as ideias presentes no texto. Sugere-se não ultrapassar a indicação de três obras que não foram citadas no texto, o que evita, bibliografia em demasia.

Quando for usado o sistema numérico, a informação das referências segue a sequência de seu uso no texto. Conforme Junia Lessa França (2003), “o sistema numérico possui a desvantagem de somente permitir a inclusão dos documentos citados no texto, deixando os demais, que também foram consultados, sem menção na lista” (p.179).

c) Apontamentos quanto à NUMERAÇÃO das páginas

- não são numeradas as páginas de início de capítulo;
- a numeração é sequencial, contada da Folha de Rosto em diante, porém só aparece no texto a partir da segunda página da introdução. Se não houver mais de uma página na introdução, a

numeração arábica somente aparecerá na segunda página do desenvolvimento;

- caso for grande a quantidade de páginas anteriores à introdução, ou seja, se houver prefácio (não há prefácio em trabalhos monográficos), estas devem ser numeradas em romanos e listadas no sumário desta forma;

- indica-se que a numeração apareça na parte superior, à direita.

d) Apontamentos quanto ao uso de ANEXOS

Anexo é tudo aquilo que você utiliza para realizar o trabalho, mas não tem importância no corpo do texto, como, por exemplo, o protocolo de entrevista, o questionário, as tabelas adicionais, os formulários, gráficos ou as imagens. Os anexos não são numerados, são relacionados da seguinte forma:

ANEXO A: nome do anexo

ANEXO B: nome do anexo

Se o anexo for muito extenso, far-se-á numeração interna ao anexo em questão. Nesse caso, todos os anexos deverão ser numerados internamente, iniciando, a cada um, nova numeração. Embora não haja obrigatoriedade formal da formatação do anexo, aconselha-se que este mantenha o padrão geral adotado no trabalho.

e) Apontamentos quanto à FORMA DE INFORMAR REFERÊNCIAS bibliográficas, fílmicas etc.

As referências são organizadas em ordem alfabética ou numérica, em casos especiais podem ser também por ordenação temática ou cronológica. Indica-se o uso de entrada por ordem alfabética, ou seja, de acordo com o sobrenome do autor.

Referência de livro

As referências de livros possuem a seguinte lógica:

- **FORMATO CONVENCIONAL:**

AUTOR. **Título:** subtítulo. Edição. Local (cidade) de publicação: Editora, data. Número de páginas ou volumes.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 2.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. 144 p.

LIBÂNEO, João Batista. **Introdução à vida Intelectual**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

- **FORMATO ELETRÔNICO:**

AUTOR. **Título**: subtítulo. Edição. Local (cidade) de publicação: Descrição física do meio eletrônico (disquete, CD-ROM etc.) ou Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia mês e ano (para documentos on-line).

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 2.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.McGraw.net/metodologia.html>>. Acesso em: 10 fev. 2003.

BRASIL. INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>>. Acesso em: 28 mai. 2008.

Referência de jornal, filme, panfletos, congressos, entrevistas

Uma das grandes dificuldades é a referenciação de publicações avulsas dos gêneros: jornal, filmes, entrevistas, panfletos, congressos etc. Abaixo, seguem os exemplos:

- **JORNAL:**

AUTOR. Título do artigo. Título do jornal, Local, dia, mês, ano. Número ou título do caderno, seção ou suplemento, páginas inicial-final.

AZEVEDO, Dermi. Sarney convida igrejas cristãs para o diálogo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 out. 1985. Caderno economia, p.13.

Há também o caso de referências com notas especiais, as quais devem ser acrescentadas ao final das referências e seguir a NBR-603.

- ENTREVISTAS²⁹:

NAVA, Pedro. **Pedro Nava**: inédito. Juiz de Fora: Esdeva, 15 de nov. 1984. 1 fita cassete (60 min). Entrevista concedida à Roberta Giacomelli.

- FILMES³⁰:

A LIBERDADE É AZUL. Direção: Krzysztof Kieslowski. São Paulo: Look Filmes. 1994. 1 fita de vídeo (97 min.), VHS, son., color., legendado. Tradução de: Bleu.

Trabalhos apresentados em congressos

- FORMATO CONVENCIONAL:

AUTOR DO TRABALHO. Título: subtítulo. In: NOME DO EVENTO, número, ano, Local de realização. Título da publicação: subtítulo. Local (cidade) de publicação: Editora, data. Páginas inicial-final do trabalho.

CASTRO, Yeda. A. Níveis sociolinguísticos da interação. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA, 3., 1978, Rio de Janeiro. Conferências... Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1978. p. 56-61.

- FORMATO ELETRÔNICO:

AUTOR DO TRABALHO. Título: subtítulo. In: NOME DO EVENTO, número, ano, Local de realização. Título da publicação... subtítulo. Local (cidade) de publicação: Editora, data. Formato ou disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia mês ano.

²⁹ Indica-se, a cada caso, verificar a forma adequada. No presente trabalho, apresentamos um modelo com base em França (2003, p. 156).

³⁰ Filmes, catálogos de exposição, material cartográfico, material iconográfico, microformas, discos, fitas cassete, partituras, documentos tridimensionais são considerados materiais especiais e necessitam seguir a regra geral da NBR-6023. Indica-se, a cada caso, verificar a forma adequada. Neste, apresentamos um modelo a partir de França (2003, p. 158).

ELMIRO, Marcos. Sistema de Projeção cartográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 20., 2001, Porto Alegre. Trabalhos Técnicos... Disponível em: <www.cartografia.org.br>. Acesso em: 03 dez. 2002.

Congressos, conferências, encontros, palestras e outros eventos científicos

- FORMATO CONVENCIONAL:

NOME DO CONGRESSO, número, ano, Local de realização (cidade). **Título.** Local de publicação (cidade): editora, data da publicação. Número de páginas ou volumes.

CONGRESSO LATINO AMERICANO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1., 1980, Salvador. **Anais...** Salvador: FEBAB, 1980. 350 p.

- FORMATO ELETRÔNICO:

NOME DO CONGRESSO, número, ano, Local de realização (cidade). **Título...** Local de publicação (cidade): Editora, data da publicação. Descrição física do meio eletrônico (disquete, CD-ROM, etc.) ou Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia mês e ano (para documentos on-line).

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2002, Belo Horizonte. **Discurso, ação & sociedade.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.1 CD-ROM.

Publicações avulsas livros e folhetos

- FORMATO CONVENCIONAL:

AUTOR. **Título:** subtítulo. Edição. Local (cidade) de publicação: Editora, data. Número de páginas ou volumes.

f) Apontamentos quanto à INTRODUÇÃO

A introdução é a apresentação inicial ao leitor, tanto do tema de pesquisa ou objeto de estudo do trabalho quanto das partes que o

compõem. Há muitas formas de se escrever a introdução, e, conforme o gosto pessoal e a criatividade do autor, pode-se criar um belo texto inicial para o trabalho. No entanto, existem alguns itens que são indispensáveis para escrever uma boa introdução de trabalho acadêmico. Para lhe auxiliar a pensar nisso, antes de escrever a introdução³¹ de um trabalho, tente responder às seguintes questões³²:

- I. Para que o trabalho foi feito?
- II. Qual ou quais os objetivos deste?
- III. Como o trabalho está organizado? (Itens, capítulos)
- IV. O que cada item ou capítulo aborda de modo geral?
- V. As considerações finais apontam o quê? (Deve contar resumidamente o que se concluiu com o trabalho).

Lembre-se de que, embora apareça como primeira parte do texto de um trabalho, a produção da introdução só é possível após este ter sido finalizado, pois é uma apresentação sintética do que consta nele.

g) Apontamentos quanto ao DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento é o corpo do texto. Não há uma regra ou norma que defina como deve ser escrito, porém, existem algumas dicas que podem potencializar ainda mais o texto e tornar o trabalho mais criativo e dinâmico.

Em primeiro lugar, você pode organizar o trabalho em itens ou em capítulos. Um trabalho acadêmico, mesmo que seja uma pequena pesquisa para uma determinada disciplina, ficará mais bem apresentado se for organizado em pequenos textos, isto é, em itens. No entanto, todo extremo é prejudicial ao entendimento do texto. É importante aplicar a

³¹ A escrita da Introdução é uma das últimas coisas que você deve fazer em qualquer trabalho acadêmico, pois ela deve ser uma síntese geral de todo o trabalho e, obviamente, somente ganhará conteúdo à medida que o trabalho ou artigo for concluído.

³² No caso do texto da Introdução, não é indicado o uso de subtítulos, somente se deve separar o texto em questões para dar ênfase ao que consta no trabalho. Normalmente, esses itens têm de um a três parágrafos.

justa medida de Aristóteles³³, para obtermos a felicidade, neste caso, um bom texto acadêmico.

Outra dica importante: não faça parágrafos muito longos. Escrever frases mais curtas facilita a leitura e a compreensão das ideias do autor. Cada item ou capítulo poderá ter, conforme a exigência do trabalho, de duas a três páginas. Fazer itens grandes também pode deixar o texto repetitivo ou cansativo para o leitor.

Por fim, procure explicitar as ideias no início de cada capítulo, isto é, deixe claro ao leitor o que ele vai encontrar. Não se esqueça de finalizar o item ou capítulo com um breve resumo do que pretendeu explicitar. A recursividade é um bom modo de garantir que a ideia será bem compreendida pelo leitor.

Tenha em mente que, ao escrever, você precisa se colocar no lugar do outro. Como disse o filósofo Bachelard³⁴, o espírito nunca é jovem quando se apresenta a uma ciência. Em outras palavras, quando vamos fazer uma leitura, ou construímos um novo aprendizado, já somos “velhos”, pois sabemos algo sobre o tema, temos uma noção geral daquilo que vamos ler ou aprender. É nesse espaço que o diálogo com os autores se faz necessário.

Nesse sentido, é importante escrever como se você fosse também o leitor. Preocupe-se em deixar todas as informações bem claras. Às vezes, produzimos um texto de difícil interpretação pelo exagero de síntese ou por sermos prolixos em demasia, ou seja, por omitirmos informações as quais pensamos serem redundantes, ou por repetirmos argumentos desnecessariamente. Novamente, é preciso recordar o princípio aristotélico da justa medida: nem informações demais, nem de menos.

³³ Aristóteles foi um filósofo grego, que, dentre outras coisas, preocupou-se em estudar a Felicidade e a Ética. Uma boa dica de leitura é “Ética a Nicômaco”. A justa medida é uma das categorias analisadas por Aristóteles nessa importante obra da cultura grega e filosófica. Para saber mais sobre o autor e sobre a ideia de justa medida, indica-se a leitura de dicionário de conceitos filosóficos. Entre vários disponíveis, lembramos de: ABBAGNANO, Nicola, 1901-Dicionário de filosofia; tradução Alfredo Bosi. – 2.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

³⁴ Gaston Bachelard é um importante filósofo que se dedicou ao estudo da Filosofia das Ciências, uma de suas obras mais significativas é “A formação do espírito científico”, a qual está disponível para *download* na internet.

h) Apontamentos quanto à CONCLUSÃO

A conclusão, ou as considerações finais, assim como a introdução, é um elemento importante da organização do trabalho acadêmico. Para elaborar a conclusão, é importante ter em mente o argumento geral do trabalho, isto é, a tese geral ou o fruto da pesquisa. Isto inclui rever os objetivos propostos e, se for o caso, a hipótese ou o problema de pesquisa.

A conclusão precisa resumir as principais considerações do autor do trabalho: é o momento de dizer se os objetivos foram alcançados, se a hipótese estava correta ou se o problema de pesquisa conseguiu ser, pelo menos em parte, solucionado. Você não precisa ser categórico nessa parte do texto, pois as considerações finais, como a nomenclatura já anuncia, objetivam tecer comentários finais sobre o trabalho.

Indicamos, como estratégia de construção da conclusão, a releitura do texto, parágrafo a parágrafo, retirando deles uma listagem de palavras-chaves, que, em seu conjunto, possibilitam a construção de um novo texto, agora, conclusivo sobre os aspectos tratados no corpo do desenvolvimento. A conclusão deve buscar responder às seguintes perguntas: “Meu(s) objetivo(s) foi (foram) alcançado(s)?”; “Minha hipótese inicial estava correta?”; “O que os dados permitiram ver, com base no corpo teórico adotado?”; “Qual o limite de minha interpretação?”. Além disso, a conclusão também deve conter possibilidades de investimentos de aprofundamento futuro.

i) Apontamentos quanto ao uso de IMAGENS E FIGURAS

Nos casos em que imagens forem utilizadas no texto, sejam elas desenhos ou fotografias, é preciso tomar algumas precauções quanto à informação da fonte e à formatação. Quanto à fonte, sempre é necessário informar o nome do objeto (caso não haja nome, crie um ou coloque a identificação ‘sem nome’), o local em que foi feito/encontrado, a data (de preferência com dia/mês/ano) e o nome do autor da obra, caso haja. No caso de fotografias, sempre há um fotógrafo, portanto, há autoria, a qual deve ser expressa.

Para figuras, tabelas, quadros e gráficos, é necessário referenciar, o que demanda a inserção de legenda³⁵. A formatação do

³⁵ Para saber mais detalhes sobre a disposição e forma de tabelas, gráficos, figuras e quadros, indica-se verificar a norma específica, pois cada caso deve

texto da legenda segue a mesma das notas de rodapé, ou seja, fonte Times New Roman ou Arial, tamanho 10, espaçamento simples entre linhas. A NBR-6023 indica que os quadros e as tabelas estejam dispostos centralizados e separados das escritas, ou seja, fiquem entre os parágrafos.

A diferença entre quadro e tabela é que, enquanto o quadro sistematiza ideias ou temáticas, a tabela, normalmente, apresenta dados finais sintetizados em categorias ou variáveis. No entendimento de França (2003), “as tabelas apresentam informações tratadas estatisticamente enquanto que os quadros contêm informações textuais agrupadas em colunas” (p.95).



Figura 1: Tulipas. 29/03/2012. Fonte: arquivo de imagens do *Windows*.

Para usar as imagens, é indicado ter autorização, a qual pode ser genérica ou mais específica. Cada caso deve ser analisado para verificar a necessidade do tipo de autorização (ver proposta de Autorização de Cessão de Direitos no ANEXO B), especialmente, quando se tratar de situações que envolvam crianças e/ou aspectos pessoais.

Quanto às figuras, é importante lembrar que estas necessitam ser formatadas. Portanto, após inserir a imagem no texto, você deve formatá-la. Para isso, você deve clicar no lado direito do mouse, de modo que abrirá uma caixa com um menu “formatar imagem”. Nele, você tem diversas opções, dentre elas, a básica é formatar o *layout*, mantendo “comprimido”. No menu imagem, pode-se clicar em “compactar” e, então, escolher a opção desejada.

ser formatado adequadamente e não há como tratar de todas as necessidades no presente texto.

Lembre-se de que o *Word* é um editor de texto, não um programa para edição de imagens. Logo, podem ocorrer problemas se as imagens forem utilizadas sem formatação. No mesmo sentido, o uso de imagens com grande resolução deixa o arquivo extremamente pesado (aumenta o número de Kb). Se você não formatar a imagem e deixar de compactá-la, certamente, terá transtornos futuros com o arquivo (na maioria das vezes, pode resultar na perda total deste).

O ajuste do tamanho da imagem no texto deve seguir um padrão. O tamanho necessita ser proporcional à importância que ela tem no texto. Indicamos, no máximo, três imagens por página, acompanhadas de texto. Não é indicado que a imagem ganhe todo o tamanho do texto, a não ser nos casos em que ela é o conteúdo principal. Nesta ocorrência, todas as imagens devem ser do mesmo tamanho no trabalho.

j) Apontamentos quanto ao USO INDEVIDO DAS FONTES

Em muitos casos, por ignorância, em um primeiro momento, e por má-fé, em um segundo, muitos acadêmicos não informam a fonte dos trabalhos. É preciso considerar que, no mundo acadêmico, a citação de um trecho de outrem é permitida, desde que seja citada a fonte. De modo geral, um trabalho acadêmico nunca é uma escrita solitária, isto é, quando estamos escrevendo, usamos ideias de outros autores. Seja por imprudência ou por descaso, muitas vezes, os trabalhos acadêmicos apresentam uma grave falha ao não citarem as fontes das ideias utilizadas no texto, em especial, as partes que pertencem a outros autores. Essa atitude é um desrespeito ao rito acadêmico e, em termos legais, é considerada crime, denominado “Plágio”³⁶.

Portanto, não desrespeite o rito acadêmico, pois, a partir do momento que se adotou o método científico como um procedimento a seguir, desconhecer que há regras que normatizam o uso do conhecimento acumulado, é, no mínimo, ignorância premeditada, o que caracteriza má-fé diante das regras estabelecidas. Assim, é preferível abdicar do uso de uma citação do que utilizá-la sem citar a fonte. Normalmente, caem em descrédito aqueles que se utilizam dessa

³⁶<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.610-998?OpenDocument>. Neste *link*, você encontrará a legislação atual vigente a respeito da cópia indevida de material produzido por outro autor. Acesso em: 23 jan. 2012.

prática que, quando comprovada, pode tornar-se objeto de processo administrativo e/ou criminal.

k) Apontamentos quanto ao USO DE FICHAMENTO

Fichamento é uma técnica de leitura, um instrumento de síntese da ideia de um autor ou de uma temática. Inicia-se com os dados bibliográficos da obra, constituídos de várias partes:

l) Primeira Parte: análise textual

Basicamente, consiste em destacar, literalmente, as ideias do autor, ou seja, compilar as partes onde se apresentam:

a) A tese: ideia principal da obra. Muitas vezes, a tese não está explicitada em um conceito e necessita ser compreendida pelo leitor. Desse modo, não há como citá-la literalmente, de modo que há a necessidade de se produzir um parágrafo explicativo sobre a tese do autor, com base nas ideias dele.

b) Os argumentos de sustentação (ideias secundárias): normalmente, a obra é subdividida em capítulos e cada um deles apresenta um argumento (ou tese secundária) que sustenta a ideia principal do autor. Novamente, podem-se utilizar citações literais da obra para apresentar os argumentos secundários. É interessante tematizar a sequência das ideias com palavras-chaves, pois, dessa maneira, tudo o que se refere às palavras-chaves fica condensado em um mesmo espaço. Portanto, não se trata de uma sequência linear das ideias – página a página – mas de um aglutinamento de ideias em torno do mesmo tema.

c) Os conceitos principais da obra: nesse caso, busca-se destacar os conceitos trabalhados pelo autor. Geralmente, são 4 ou 5 conceitos e eles estão expressos, na maioria das vezes, no primeiro capítulo e/ou nas páginas iniciais. Indica-se a compilação literal desses conceitos, pois estes servirão para usos futuros. Você certamente está se perguntando: “Mas esses conceitos não estão na parte anterior (letra b)?”. Sim, estão, mas necessitam estar em destaque para que sejam de fácil acesso para usos futuros, pois, na parte anterior, estão aglutinados com outras ideias.

d) Conclusão do autor: em muitos casos, os autores fazem conclusões por capítulo e, então, a melhor forma de organizar essas finalizações parciais é por subtemas, algo muito próximo da ideia das palavras-chaves utilizadas no item b. Por fim, produz-se uma interpretação conclusiva sobre as ideias do autor. Quando a obra

apresentar parágrafos conclusivos sobre os conceitos do autor, estes são compilados literalmente.

II) Segunda Parte: a análise interpretativa

É a interpretação que o autor do fichamento produz sobre a obra. Nesse caso, é estabelecido um diálogo com o autor da obra e com outros autores que tratam dos mesmos temas, mediante parecer do leitor sobre as ideias do autor. Quando estamos iniciando o estudo de um tema, temos dificuldade de dialogar com “os outros autores”, pois não temos acúmulo de leitura, de modo que esse diálogo restringe-se às questões da obra em estudo.

Nessa parte, acontece a interpretação do texto. Este é o momento culminante do estudo de textos, pois se desenvolve a partir da interpretação do texto básico, o que pressupõe, desta forma, as fases anteriores do estudo (preparação e compreensão). Trata-se de uma construção mais livre do tema abordado no texto base, pois demanda o diálogo com o autor, o questionamento das posições assumidas e a relação destas com outras abordagens. Este é um trabalho que consiste em apresentar a palavra do leitor, a sua posição frente às questões desenvolvidas, o que exige estudos aprofundados e criticidade. Caso use outros autores, o fichamento terá bibliografia.

Em qualquer situação, somente se consegue fazer um fichamento após a leitura. Durante a leitura, o máximo que se consegue produzir é anotações de palavras-chaves e produção de esquemas para entendimento do texto. Não há como fazer fichamento sem ler o texto. Se você leu, anotou as palavras-chaves e onde essas se encontram no texto, ficará mais tranquilo para responder as questões que um fichamento requer. Conforme Gessé Marques Jr. (2008), em um fichamento, busca-se responder às seguintes questões:

Qual o tema ou assunto? Do que ele está falando e como apresenta a sua perspectiva? Qual o problema que o autor pretende desenvolver? Ou seja: o que levou o autor a escrever seu texto e qual tipo de questão que procura responder com sua argumentação? A partir disso, como apresenta sua(s) ideia(s) central (is), qual é a(s) sua(s) proposição fundamental ou tese(s)? Se ele defende determinada(s) tese(s), como constrói a estrutura de argumentos para fundamentá-la(s)? Existem ideias secundárias, argumentações complementares que auxiliam na construção da(s) tese(s)? (p.4).

Em suma, buscamos sempre responder: “Sobre o que o autor está falando?”; “Qual a questão que pretende responder?”; “Frente a esta questão, qual a resposta?”; “Como fundamenta as afirmações e respostas?”; “Os argumentos são convincentes?”; “Existem outras ideias que compõem o texto?”.

Espero que, com essas explicações, você seja capaz de organizar uma dinâmica própria e produtiva³⁷. Não solicitamos no fichamento algo padronizado, mas sim organizado de forma lógica e que contemple os requisitos mínimos estipulados. Se você desejar, pode utilizar o modelo proposto em anexo (ver ANEXO A).

Apontamentos quanto ao Processo de Observação

Observação refere-se à Pesquisa de Campo. Trata-se de uma ação prevista com antecedência, com objeto definido e questões internas, provisoriamente, selecionadas.

Observar requer uma atitude de seleção, subtemas dentro de um grande tema. Sendo assim, é preciso que o investigador responda: O que quero observar? A partir dessa resposta, é possível detalhar o “como” vou realizar essa ação.

Planejar os passos é crucial para compreender o que foi realizado e para replanejar a estratégia, se necessário. Nos casos em que o investigador ainda não tem noção do objeto a ser observado, realiza-se uma observação prévia, sem muitos passos pensados, como uma atitude de primeira incursão no campo para explorar a questão.

Contudo, em processos de observação efetiva de pesquisa, o questionamento: “que conjunto de coisas/objetos/pessoas quero observar?” é o primeiro passo para delimitar o foco. Vou observar uma situação particular? Vou observar um processo social? Vou partir de uma amostragem? É um conjunto de situações ou são situações específicas? A partir disso, o que dentro desse conjunto mais me interessa? Quais características do Todo tenho destacado como centrais em meu processo de observação?

Tendo definido essas questões, parte-se para a produção dos argumentos justificativos do “por que observar este tema/objeto”. Qual problemática há nele? Essa observação justifica-se, por quê? É preciso sustentar a necessidade da observação.

³⁷ Ver mais em: Severino (op. cit., p. 47-61) e em Garcez (2002, p.23-45).

Realizada essa importante ação mental, registrada e sistematizada na forma de um texto, parte-se para a descrição dos procedimentos da observação, buscando sempre responder: como vou ter acesso ao que quero saber? A definição de quais instrumentos devo utilizar e quais estratégias são mais eficazes, para alcançar as informações que desejo? Para ter acesso às informações, foco de minha observação (objeto empírico), vou necessitar de material de que tipo? Documentos, entrevistas, observação *in loco*, contato com o grupo? Estes passos, muitas vezes, tornam-se claros durante o próprio processo de observação *in loco*, por isso a presença do investigador junto ao objeto/processo investigado é crucial, pois, a partir das pistas observadas, a clareza das estratégias configura-se.

Por fim, não há observação sem registro. Ter consigo um Caderno de Campo é fator essencial. Anotar as impressões, os fatos observados, a forma como se deu sua própria relação com o “estar observando”, constituem o conteúdo a ser registrado, num primeiro escrito, tal como se deu. Após essa descrição literal do processo de observação e seu conteúdo, reescrever o texto, buscando aprofundar e interpretar os fatos relatados é a forma de superar a descrição e ir encontrando perspectiva de análise temática.

Com certeza, não é viável somente uma observação, no mínimo três observações, no mesmo espaço e com o mesmo foco, são necessárias para dar validade ao processo, pois percebemos coisas diferentes a cada novo olhar. Por vezes, aquilo, que num primeiro dia nos passou despercebido, torna-se um elemento recorrente e importante para a análise.

O investigador/observador precisa estar ciente de que sua presença *in loco* provoca alteração da situação observada. Portanto, deve-se evitar, ao máximo, alterações na rotina, no local, permanecer numa postura discreta, por exemplo, colabora na coleta dos dados, em especial, quando se trata de grupos humanos.

Não há registro sem observação, assim como não há pesquisa sem registro. Todo o objeto de observação precisa ser descrito, em suas diferentes nuances. Esses elementos possibilitam o aprofundamento e a definição de estratégias de coletas de dados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>>. Acesso em: 28 mai. 2008.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o Saber**: técnicas de Metodologia Científica. Campinas, SP, Papyrus, 1989, p. 131-140.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989, p. 87-112.

GARCEZ, Lucília H. do C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 23-45.

JUNIOR. Gessé Marques. **Sugestões para a leitura de textos** – Fichamento. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~gmarques/fichamento.doc>>. Acesso em: 11 set. 2008.

LIBÂNEO, João Batista. **Introdução à vida intelectual**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXO A
Modelo de Fichamento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
CURSO DE PEDAGOGIA

Proposta de Modelo de Fichamento

Ficha Catalográfica: SOBRENOME, Autor. Título: subtítulo. Edição. Local de publicação: Editora, data. Número de páginas ou volumes. (Nome e número da série).		
Análise Textual	Palavras-chave	Comentários
As ideias apresentadas pelo autor, literalmente, destacando nas anotações onde está (estão) a TESE (ideia central); os conceitos centrais da obra; os argumentos de sustentação (conceitos secundários); a conclusão do autor. Citar literalmente as passagens que apresentam os itens acima, finalizando com (SOBRENOME, Ano, página) em todas as citações.		
<p>Análise interpretativa</p> <p>Uma conclusão de todo o fichamento, estabelecendo um diálogo com o autor da obra e deste com outros autores que tratam do mesmo tema, posicionando-se em relação às ideias do autor.</p>		

ANEXO B

Autorização de Cessão de Direitos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

AUTORIZAÇÃO DE CESSÃO DE IMAGEM, VOZ, OBJETOS, HISTÓRIAS

Eu _____, nacionalidade _____,
RG _____, residente e domiciliado na
_____, cidade _____,

RS, autorizo, por meio deste termo de cessão de direitos, o direito de divulgar, utilizar e dispor, na íntegra ou em partes, para fins institucionais, educativos, informativos, técnicos e culturais, os materiais por mim disponibilizados, as histórias por mim narradas e/ou escritas, as fotografias, a minha imagem e som de voz relativos aos processos da pesquisa em questão.

O presente instrumento entra em vigor na data de sua assinatura.

Assinatura do CEDENTE _____

Local _____, ____ de _____, 20__.

ANEXO C

Modelo Sequencial de Páginas

Distribuição das capas e dos capítulos



ANEXO C

Modelo Sequencial de Páginas

Distribuição das capas e dos capítulos



SOBRE OS AUTORES

Carmo Thum

Pedagogo (UFPEL), Mestre (UFSC) e Doutor em Educação (UNISINOS). Professor Adjunto no Instituto de Educação/FURG. Coordenador do Núcleo EDUCAMEMÓRIA. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Memória/CNPQ. Atua na Educação a Distância desde 2007.

Roberta Chiesa Bartelmebs

Pedagoga, Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do NUEPEC/FURG e colaboradora do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre o bebê e a infância (NUPEBI/FURG). Atua na Educação a Distância desde 2011.

Amanda Leite dos Santos

Formanda do Curso de Pedagogia (FURG). Bolsista do Núcleo EDUCAMEMÓRIA. Membro do Núcleo e do Programa Educação e Memória/CNPQ. Atua em espaços de pesquisas e ação educativa com os temas da Educação e da Memória e seus correlatos.

Mariza Silva

Formanda do Curso de Pedagogia (FURG). Colaboradora em Pesquisas do Núcleo EDUCAMEMÓRIA. Dedicar-se ao estudo dos pressupostos da Educação.

André Baggio

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Atualmente, é professor titular da disciplina de Filosofia da Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: complexidade, corporeidade, ecologia e novos paradigmas das ciências.

Patrícia Weiduschadt

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação (UFPel) e Doutora em Educação (UNISINOS). Professora efetiva na UFPel.

Vania Grim Thies

Graduada em Pedagogia, Especialista em Alfabetização e Letramento (UFPel) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma Universidade. Desde 2010, é Professora Assistente da Universidade Federal de Pelotas, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo a Distância. Tem experiência com séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas multisseriadas da zona rural. Os trabalhos desta pesquisadora estão centrados nos seguintes temas: linguagem (Círculo de Bakhtin), dialogismo, gêneros do discurso, autoria, Educação do Campo, escritas ordinárias, classe multisseriada, leitura e escrita.

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

