

Luís Antonio Groppo
Marcos Francisco Martins

Introdução à Pesquisa em Educação

Campinas/Americana –SP
2006

Sumário

<i>Apresentação</i>	4
<i>Introdução</i>	6
<i>Capítulo I – Os primeiros passos do pesquisador</i>	10
I.1. A escolha do tema da pesquisa	11
I.2. – A pesquisa exploratória	12
<i>Capítulo II. A elaboração do projeto de pesquisa</i>	15
II.1. A escolha do tema	16
II.2. A delimitação do problema	16
II.3 A hipótese	19
II.4. Os objetivos	20
II.5 As justificativas	21
II.6 As técnicas de coleta de dados da pesquisa em educação	23
II.6.1 A pesquisa bibliográfica	24
II.6.2 Observação	28
II.6.3. O questionário	28
II.6.4. A entrevista	29
II.6.5. O estudo de caso	30
II.6.6. A análise histórica documental	31
II.6.7. A história oral	32
II.6.8. A história de vida	32
II.6.9. A pesquisa participante	32
II.6.10. O arquivo pessoal	33
II.7 O Referencial Teórico	34
II.8 O cronograma	36
II.9 A bibliografia	37
<i>Capítulo III – A realização da pesquisa no mundo da Pós-Graduação.</i>	38
III.1 Sobre o Lato Sensu e o Stricto Sensu	38
III.2 Modalidades do Stricto Sensu: Mestrado, Doutorado e Mestrado Profissional.	41
III.3 Os processo seletivos dos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu	42
III.3.1 Análise do projeto	43
III.3.2 Análise do currículo do candidato	44
III.3.3 A prova escrita	44
III.3.4 A entrevista	46
III.3.5 O exame de proficiência em língua estrangeira	47
<i>Referências Bibliográficas</i>	49

Apêndices	52
Apêndice 1: Esquema com os passos resumidos para a construção de Projeto de Pesquisa em Educação	52
Apêndice 2 – Exemplo de capa para Projeto de Pesquisa	54
Apêndice 3 – Exemplo de Folha de Rosto para Projeto de Pesquisa	55
Apêndice 4: Exemplo de construção do item “Técnicas de coleta de dados” do projeto de pesquisa	56
Apêndice 5 - Exemplo de Cronograma para Projeto de Pesquisa	58
Apêndice 6: Análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados pelo pesquisador	59
Apêndice 7: As principais epistemologias aplicadas à pesquisa em educação	62
Anexos	68
Anexo 1: Lista de Mestrados/Doutorados em Educação reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	68
Anexo 2: Lista de Mestrados/Doutorados em Ensino de Ciências e Matemática reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	74

Apresentação

Prof. Dr. Augusto Novaski

3 de Março de 2006. Naquela sexta-feira de manhã, como sempre, tínhamos a reunião do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Sócio-comunitária do Unisal. Presentes todos os professores, o Coordenador, Dr. Paulo de Tarso, deu início a mais uma reunião ordinária. Entre as informações a serem dadas havia na pauta um Curso de Extensão em convênio com a APEOESP, de 30 horas, de Iniciação à Pesquisa Científica, destinado a professores da rede pública estadual, tendo como responsáveis pelo planejamento e execução o Prof. Dr. Marcos Francisco Martins e o Prof. Dr. Luis Antonio Groppo, os próprios que deram o informe ao Colegiado.

Pois bem, essa informação, enquanto tal, parecia tão despretensiosa, mesmo modesta, como qualquer outro assunto da reunião; o tempo, entretanto, se encarregaria de mostrar sua importância, sua dimensão e envergadura, conforme eu gostaria de relatar, por ter participado de alguns encontros ou aulas nos quais iam aparecendo os grandes objetivos que, mesmo numa leitura atenta, não ficam explícitos nas páginas que seguem a esta apresentação.

Aprazados locais e datas, ficou estabelecido que o Prof. Dr. Marcos ministraria o Curso em Campinas e o Prof. Dr. Groppo faria o mesmo para outra turma em Americana, junto com o Prof. Dr. Severino M. Barbosa, também colega do UNISAL e responsável pela disciplina Seminários de Pesquisa na Pós-graduação.

Dia 25 de Março começaram os dois Cursos simultâneos.

Os objetivos estão bem claros aí à frente nas páginas que seguem: descobrir e tentar superar as causas do insucesso dos professores estaduais nos processos seletivos. Os conteúdos também estão pormenorizadamente relatados, escusado portanto repeti-los.

Atenho-me aqui a um objetivo que, como disse acima, não está registrado explicitamente no plano do Curso. Talvez fosse até melhor, em vez de objetivo, dizer que houve um certo ambiente no qual transcorreram todas as aulas. A esse ambiente eu daria o nome de desmistificação e também de quebra de tabus.

Com efeito, quebrava-se o tabu que ainda persiste na mentalidade de muitos professores universitários: cursos para professores da rede pública, todos gratuitos, devem ser oferecidos por universidades públicas. Contrariando essa mentalidade, este Curso para professores da rede estadual foi oferecido e realizado por professores de uma instituição universitária particular, UNISAL, sem ônus para os participantes.

Quanto à desmistificação. A clareza e a didática nas exposições dos temas iam paulatinamente mostrando que não tem fundamento a crítica segundo a qual professores da rede pública não apresentam condições de ingressar num mestrado; as perguntas e os questionamentos, tímidos no início, mas firmes depois, eram um sinal bem claro da capacidade e das possibilidades desses professores.

Desmistificava-se, outrossim, a idéia de uma universidade pública longínqua, inacessível, só atingível por alguns eleitos predestinados a esse templo sagrado...

Esse o ambiente que foi acompanhando todo o Curso.

Se é possível aqui um voto acadêmico, que essa rica experiência sirva de modelo para outras instituições universitárias particulares.

Introdução

Recentemente, um de nossos ex-presidentes da República, famoso academicamente por ser um dos expoentes da Sociologia nacional, referiu-se à profissão de professor como inferior à de pesquisador: o professor era para ele um pesquisador que não deu certo.

Definitivamente, não é esse o caso. Até mesmo porque se acredita que o professor é tanto melhor quanto mais apto à pesquisa estiver, enquanto que os pesquisadores, principalmente os da área da educação, ganhariam muito cientificamente se tivessem que enfrentar as agruras de uma sala de aula. Na verdade, o professor-pesquisador é um ideal a ser perseguido por todos os que lidam com educação.

Professor e pesquisador são palavras que rimam, mas nem sempre se combinam. Há entre eles identidades e diferenças muito importantes. Entre elas, parece haver uma mais significativa: enquanto o professor dedica-se ao ensino, à transmissão-construção do conhecimento para e com o aluno, o pesquisador preocupa-se com a produção de novos conhecimentos. Isso torna a atividade de cada um, muito embora complementar, bastante diferenciada. É por isso que ano após ano vemos casos em que excelentes pesquisadores revelam-se péssimos professores, e ótimos professores demonstram-se pesquisadores medíocres.

Quando se considera o trabalho do professor em sala de aula, percebe-se que aí se executa rotineiramente um tipo específico de pesquisa, aquela necessária ao ensino. Neste sentido, pode-se dizer que no seu dia-a-dia o professor vive pesquisando para poder ministrar bem suas aulas, isto é, cotidianamente busca novas informações (conhecimentos já produzidos) para articulá-las de tal sorte que os alunos possam não somente aprender o que está sendo ensinado, mas também se interessar por isso.

Mas essa importante atividade do professor em seu cotidiano não pode ser confundida com um outro tipo de pesquisa, a acadêmica (Cf. ANDRÉ, 2005). Ela tem como precípua objetivo produzir novos conhecimentos, seguindo alguns procedimentos científicos que lhe são próprios.

É da pesquisa acadêmica e com critérios científicos que trata o presente texto. Ele é resultante da experiência vivida por dois pesquisadores vinculados ao Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unidade de Americana). Ao perceberem as dificuldades que os professores da rede pública tinham nos processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, procuraram o Sindicato da categoria (Apeoesp – Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ensino Oficial do Estado de São Paulo) para oferecer aos seus filiados um curso de formação dos professores como pesquisadores em educação. O texto que se segue é uma versão revisada do material que serviu de apoio a essa iniciativa realizada em Campinas e em Americana no primeiro semestre de 2006.

Mesmo com pouco tempo de vida (dois anos) como Programa reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação), o Mestrado em Educação do Unisal possibilitou aos seus pesquisadores as condições necessárias para perceberem um significativo aumento na procura dos processos seletivos por parte dos docentes da rede pública estadual. Um fato

também constatado por pesquisadores de Programas da região consolidados há mais tempo, cujas avaliações convergem em torno dessa percepção.

Contudo, a maior procura dos professores da rede estadual pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) não tem sido tão bem sucedida. Muitos professores da rede de ensino oficial participam dos processos seletivos, mas poucos são aprovados, até mesmo nas instituições privadas, onde a concorrência é menor do que nas públicas.

Tal situação suscitou aos protagonistas dessa parceria entre Unisal e Apeoesp dois questionamentos: primeiro por saber os motivos do aumento da procura, e segundo por descobrir e tentar superar as causas do insucesso dos professores estaduais nos processos seletivos.

Em se tratando do primeiro questionamento, foi possível perceber que o aumento da procura pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* não se explicava por um fator isolado, pois que é um fenômeno resultante de diversos elementos e eventos presentes na vida pessoal e profissional do “professor do Estado”. Entre outros, podem ser destacados os seguintes fatores como determinantes: a) a banalização da graduação, sobretudo fruto do aumento desenfreado e pouco qualitativo dos cursos superiores no último período, fazendo com que os docentes procurem um diferencial profissional na Pós-Graduação; b) a política de carreira do magistério estadual, que estabelece algumas vantagens aos que investem na Pós-Graduação, sobretudo no *Stricto Sensu*; c) a possibilidade de, com a titulação de Mestre, tornar-se professor do ensino superior, nível melhor remunerado e mais distante da difícil realidade vivida nas classes do ensino fundamental e médio públicos; d) mais especificamente no caso do Estado de São Paulo, a “bolsa mestrado”¹.

Em se tratando do insucesso dos professores nos processos seletivos dos Programas de Mestrado, há que se considerar principalmente dois fatores², sem naturalmente desconsiderar outros de ordem pessoal e estrutural: a) a formação acadêmico-científica dos cursos de licenciatura deixa a desejar em relação à qualidade, o que faz com que os professores tenham, por exemplo, enormes dificuldades na elaboração de projetos de pesquisa; b) há pouca circulação de informações sobre o perfil e a dinâmica de funcionamento dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

¹ Essa referência à Bolsa Mestrado (amparada no Decreto nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003, na Resolução SE 131, de 4 de dezembro de 2003, e Resolução SE 105, de 01 de dezembro de 2004) não desconsidera as críticas que afirmam que o melhor ao Governo Paulista seria investir na ampliação das vagas de Mestrado nas instituições de ensino superior públicas paulistas (USP, UNICAMP e UNESP), mas constata algo bastante evidente: a Bolsa Mestrado tem estimulado o professorado paulista a procurar os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Segundo o relatório 2004 e 2005 da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - são 1829 o total de professores e professoras bolsistas nesta modalidade (http://cenp.edunet.sp.gov.br/Bolsa_mestrado/Entrada/Default.asp - consultada em 24 de fevereiro de 2006), sem contar aqueles que tentaram e não conseguiram ingressar nos Programas de Mestrado neste período ou mesmo que solicitaram a Bolsa mas não foram atendidos.

² Esses fatores, bem como os que foram apontados como determinantes do aumento da procura da Pós-Graduação pelos professores da rede estadual, foram observados pelos docentes do curso de extensão “Introdução à Pesquisa em Educação” nas falas dos professores que participaram tanto em Campinas como também em Americana. Em especial, quando do primeiro encontro, os professores deixaram isso muito claro no momento em que foi dada a eles a possibilidade de apresentarem as motivações que os traziam para esse curso que visava aprimorar a formação acadêmico-científica para qualificá-los aos processos seletivos dos Programas de Mestrado.

Dadas essas dificuldades, muitos professores sequer participam dos processos seletivos, enquanto os que se aventuram, encontram enormes obstáculos à aprovação. Perdem com isso o professor e a rede de ensino, porque mesmo disposto ao trabalho acadêmico-científico o docente da rede pública deixa de investir em sua formação, e também perdem os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, já que o professorado da rede pública constitui-se como um dos mais significativos protagonistas da educação.

Na tentativa de enfrentar esse problema e diminuir as perdas dele decorrentes, o coletivo formado pelos docentes do Mestrado em Educação do Unisal refletiu sobre o assunto e resolveu propor um curso que pudesse ajudar os docentes da região. Surgiu, assim, o curso de modalidade extensão denominado “Introdução à Pesquisa em Educação”, apontado como uma alternativa a ser oferecida aos professores estaduais.

Com um quadro avaliativo da situação razoavelmente composto e com a disposição para tentar enfrentar o problema, os autores desse texto entraram em contato com as Sub-Sedes da Apeoesp na região de Americana e de Campinas. A tentativa inicial era a de verificar se os dirigentes regionais da categoria tinham a mesma opinião sobre a situação e disposição para tomar medidas para superá-la.

Inicialmente a acolhida por parte dos dirigentes da Apeoesp, tanto em Campinas quanto em Americana, foi receosa, sobretudo porque acreditavam que o Unisal estava querendo “oferecer um curso pago” aos professores filiados à entidade classista. Porém, logo essa idéia foi desfeita, e aí os dirigentes empolgaram-se com a proposta e colheram-na de maneira muito positiva. Eles manifestaram não somente a mesma posição em relação ao problema diagnosticado pelos pesquisadores do Unisal e de outras instituições como também se mostraram muito dispostos a investir no curso de extensão proposto, mesmo considerando que essa deveria ser uma atitude dos dirigentes estaduais da educação em prol da qualificação dos seus profissionais.

De modo que no mês de fevereiro de 2006 foram dados os últimos encaminhamentos para fechar a parceria Apeoesp-Unisal³, com vistas a habilitar os docentes da rede pública de ensino estadual do Estado de São Paulo a fazer pesquisas científicas no âmbito da educação, a sistematizar suas experiências didático-pedagógicas e/ou, assim, habilitarem-se aos processos seletivos dos Programas de Mestrado.

Para tanto, foi formulado um curso de 30 horas que, em síntese, apresentava inicialmente algumas informações gerais sobre a Pós-Graduação no Brasil e, depois, construía com os alunos um projeto de pesquisa em educação, sendo que nesse processo

³ Articulados por um Programa cujo objeto de pesquisa é a educação sócio-comunitária, os pesquisadores do Mestrado em Educação do UNISAL atuam de acordo com linhas de pesquisa que pretendem não somente conhecer a realidade educacional brasileira, isto é, formar intérpretes capazes de fazer a crítica do fenômeno educativo, mas também capacitar os pesquisadores para que sejam interlocutores sociais, “pois compreendemos que [...] a Educação é também criadora de formas de intervenção social, portanto, a participação na gestão sócio-comunitária faz desse pesquisador, em primeiro lugar, um planejador e proponente de ações que dinamizem a práxis comunitária e a práxis social (Relatório APCN enviado à CAPES do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação do Centro Unisal, p. 8). Resulta dessa caracterização do Programa o desafio de o corpo docente superar o tradicional olhar academicista, distante da realidade educacional. Isso exige um duplo movimento heurístico: aproximar-se empiricamente dos conflitos e desafios educacionais e dialogar com seus sujeitos.

cada detalhe seu (tema, problema, hipótese, técnicas de coleta de dados, cronograma etc.) ia sendo discutido e elucidado.

Tendo em vista o relativo sucesso do curso e os pedidos dos próprios alunos para que o material de apoio disponibilizado tivesse maior circulação, resolvemos procurar a Biscalchin Editor. Ela prontamente nos atendeu e agora apresenta ao público um livro de “Introdução à Pesquisa em Educação”.

Todavia, a organização interna desse texto é um tanto diferente da “apostila” do curso oferecido aos professores da rede pública paulista em 2006. Isso porque procuramos construir um texto para atender estudantes da área da educação e mesmo professores que pretendam se iniciar na pesquisa científica.

Desse modo, começamos (Capítulo I) apresentando a discussão acerca da escolha do objeto de pesquisa, destacando a importância do que se denomina de “pesquisa exploratória”. A seguir (Capítulo II), demonstramos como se pode construir um projeto de pesquisa, tendo como referência a assertiva de que não se faz pesquisa sem projeto. Esse é o capítulo mais extenso, porque nele tentamos detalhar cada parte do projeto de pesquisa. No Capítulo III elucidamos algumas dúvidas mais recorrentes daqueles que estão se introduzindo no âmbito da Pós-Graduação. Destaca-se nessa parte os comentários sobre os processos seletivos de Programas de Mestrado em Educação. Nos Apêndices é possível encontrar modelos de folha de rosto, de capa e de cronograma, e mesmo um material que aborda a análise qualitativa e quantitativa de dados coletados e as principais epistemologias que se aplicam atualmente à pesquisa em educação. Por fim, em anexos, informações preliminares sobre Programas de Mestrado e Doutorado em Educação recomendados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O intuito, portanto, é de se disponibilizar aos interessados um material prático que possa servir de apoio àqueles que estejam pretendendo ariscar-se na labuta da pesquisa acadêmico-científica em educação.

Capítulo I – Os primeiros passos do pesquisador

É sempre muito complicada a decisão de dar os primeiros passos em qualquer atividade que se queira desenvolver. A insegurança e o medo às vezes impedem-nos de iniciar a marcha por um caminho desconhecido. Contudo, sabe-se que ceder à indecisão e ao temor significa abdicar da colheita dos frutos que advém da superação de um desafio.

Com a pesquisa em educação não é diferente. É difícil a um estudante que está na graduação, a um aluno de Pós-graduação ou mesmo a um professor que já leciona há um bocado de tempo decidir-se a pesquisar cientificamente qualquer coisa. Mas é preciso ser resoluto na decisão: “mesmo sem saber bem ao certo como e por quais meios, vou pesquisar!”

Essa decisão, porém, não resolve todos os problemas, pois que outras duas dificuldades se nos apresentam, justamente: pesquisar o que? Como pesquisar?

Ante ao desespero frente a total falta de resposta, é importante saber que esses questionamentos não se constituem como desafio somente para iniciantes na pesquisa em educação. Eles afligem também pesquisadores experientes e de todas as áreas do conhecimento humano, até mesmo aqueles com muita habilidade no trabalho científico. Aliás, fazer ciência não é outra coisa senão constantemente enfrentar a dúvida⁴.

Se assim o é, se a dúvida certamente sempre estará presente no ato de pesquisar, como poderemos dar os primeiros passos para nos iniciarmos no trabalho da pesquisa científica em educação?

São várias as respostas a esse questionamento, até mesmo porque cada pesquisador tem o seu jeito próprio de começar a pesquisar. Há até mesmo grandes paradigmas científicos, isto é, alguns modelos teórico-metodológicos que nos orientam no momento da pesquisa (Cf. Apêndice 7). De modo que não apresentaremos nesse capítulo a única, certa e definitiva resposta, mas somente uma problematização dessa situação, acompanhada de sugestões para que o pesquisador iniciante possa por si mesmo orientar-se nos caminhos em busca de responder às próprias dúvidas.

Neste sentido, há que se considerar que a primeira coisa a fazer quando se pretende pesquisar cientificamente alguma coisa - no caso, algo relacionado à educação -, é identificar, escolher um tema de pesquisa.

Mas o que vem a ser o tema da pesquisa? Vejamos!

⁴ Diz Descartes nas suas Meditações: “A dúvida assim posta em ação [...] será sistemática e generalizada” (DESCARTES, 1991, p. 167). No presente texto, o que faz este que é considerado como um dos pais da ciência moderna é indicar como procedimento aos cientistas a radicalização da dúvida, pois somente desfazendo-nos de nossos pré-juízos e duvidando de tudo é que encontraremos caminhos para se atingir as verdades, e não ilusões de nossos sentidos e de nosso pensamento.

1.1. A escolha do tema da pesquisa

Escolher um tema a ser investigado é a primeira atitude que se espera de quem pretende fazer uma pesquisa qualquer, seja ela de caráter acadêmico e com critérios científicos ou não. Isso porque o **tema** é o “assunto” da pesquisa.

Não dá para se dispor a fazer uma pesquisa sem primeiro definir o seu tema. No caso de pesquisas em educação, podemos dizer que são temas a inclusão, a progressão continuada, as dificuldades de aprendizagem, o pensamento pedagógico de Rousseau, a história da educação brasileira, as dificuldades de aprendizagens, o conceito de letramento, entre outros.

Muito embora seja simples a definição sobre o que é o tema da pesquisa, enganam-se aqueles que acreditam que a escolha do tema é um processo pouco complexo. Pelo contrário, assim como qualquer escolha, definir-se por um tema significa preterir outros, deixar de lado alguns assuntos que nos interessam. De modo que essa primeira atitude do pesquisador é muitas vezes cercada de indecisões e de angústias.

Mesmo assim, o pesquisador não deve abdicar da escolha de seu tema, pois quando isso acontece um outro - normalmente o orientador – pode acabar impondo o assunto a ser investigado⁵. Em situações como essa, a pesquisa se torna uma obrigação formal. Muito embora os resultados possam ser alcançados com sucesso, o trabalho burocratiza-se, tornando o pesquisador a quem se impõe o tema um repetidor de procedimentos previamente estabelecidos, um mero operário de linha de produção, bem próximo daquilo que Chaplin demonstrou no filme *Tempos Modernos*. E além da infelicidade que isso pode causar, imposição na pesquisa científica pode acarretar cerceamento de um dos principais recursos que o homem tem para produzir novas descobertas, a sua liberdade criativa.

Então, é o pesquisador que, experiente ou não, deve dizer qual o tema pretende pesquisar. Quando isso acontece livremente, sem imposição, há mais possibilidade de haver o envolvimento do pesquisador, motivando-o ao trabalho acadêmico-científico.

Todavia, o tema de uma pesquisa não pode ser visto simplesmente como originário de uma escolha qualquer, que posso fazer aleatoriamente. Pelo contrário, a boa escolha do tema é aquela se acontece levando-se em consideração a vida do pesquisador. Ele deve surgir das experiências vividas por esse sujeito, que inquieto com algo que lhe desafia em seu cotidiano profissional, social, econômico, histórico ou cultural, resolve aventurar-se na busca de uma resposta para suas indagações.

Em outras palavras, é da vida (da sua situação econômica, de sua posição social, de seu patamar cultural etc.) do pesquisador que os temas devem brotar. Se assim acontece, todo o trabalho de pesquisa torna-se mais fácil e prazeroso. Isso porque nesse caso a busca científica torna-se também procura de uma resposta existencial, uma tentativa de superar os dilemas de vida concreta, com toda a sua riqueza motivacional. Um sinal evidente de escolha acertada é o *sentimento* que se prova, desde a decisão, de que se está trazendo com a pesquisa uma “*contribuição pessoal*” (SALOMON, 2001, p. 278).

⁵ Uma interessante avaliação sobre essa questão é possível ser encontrada no texto de Umberto ECO (1992), *Como se faz uma tese*, Capítulo II.7: *Como evitar deixar-se explorar pelo relator*.

Supondo que o pesquisador não vive sob a égide de orientadores autoritários, um olhar atento ao redor é um bom caminho para aqueles que pretendem escolher com liberdade um tema de pesquisa. A observação daquilo que o cerca, sobretudo em se tratando do que desafia seu conhecimento, é um meio interessante para se tentar bem eleger um tema.

A escolha do tema não é tarefa tão complicada em se tratando de pesquisadores que pretendem trabalhar com pesquisa em educação, uma vez que esta se constitui como um processo que se desenvolve em todos os ambientes sociais. Basta olhar para o que acontece na escola, na família, na história, na sociedade, na cultura, na mídia, entre outros espaços sociais e observar aquilo que eles têm de específico em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Daí é possível encontrar um tema de pesquisa, ou seja, escolher um assunto que realmente lhe interessa, desafia, inquieta.

Umberto ECO (1992), no Capítulo II de seu texto denominado *Como se faz uma tese*, considera que há diferentes tipos de temas, entre os quais destaca: os monográficos ou os panorâmicos; os históricos ou teóricos; os antigos ou os contemporâneos. Há também temas mais científicos e outros mais políticos, há temas “quentes”, temas da moda, enfim, há uma infinidade de temas a serem pesquisados.

É importante ressaltar que todo tema escolhido guarda dificuldades e facilidades em seu manuseio científico. Por exemplo, no caso de temas antigos, o pesquisador poderá ter a facilidade de dispor de muitas fontes que tratam do assunto que ele está pesquisando: livros, artigos, relatos, teorias etc. Porém, vai ser difícil encontrar algo novo a ser dito sobre o tema escolhido, já que há tempos pesquisadores lidam com ele. É tarefa do pesquisador avaliar, entre as dificuldades e facilidades de um determinado tema, as possibilidades que ele terá de fazer uma boa pesquisa, sobretudo uma pesquisa que o motive e o satisfaça intelectualmente.

Para bem se definir por um tema é importante que o pesquisador reúna sobre ele o máximo de informações possíveis, o que deve ser feito por um procedimento chamado “pesquisa exploratória”.

1.2. – A pesquisa exploratória

A **pesquisa exploratória** é o procedimento que o pesquisador adota no momento inicial de sua pesquisa, quando está dando os primeiros passos para definir exatamente qual é o “assunto” de sua pesquisa. Ela consiste no ato de levantar as informações disponíveis sobre aquilo que o pesquisador julga que poderá ser seu tema de pesquisa. Há muitas formas de se fazer isso: buscas em bibliotecas, na Internet e até mesmo conversando com pesquisadores da área, com especialistas no assunto que se pretende tomar como tema da pesquisa.

Ao coletar informações sobre um tema, o pesquisador terá a possibilidade de ter dele uma noção preliminar sobre sua história, sobre seu desenvolvimento, sobre seus problemas presentes, sobre os seus impasses e possibilidades etc. Ou seja, se bem feita a pesquisa exploratória concede ao pesquisador condições para bem definir pelo seu tema e

dele ter uma noção preliminar, algo extremamente importante para se planejar os próximos passos da pesquisa.

Supondo que um pesquisador em educação opte por pesquisar a evasão escolar, é indispensável que antes de começar qualquer investigação ele busque informações iniciais sobre ela: o que se tem dito sobre evasão nas revistas científicas⁶ especializadas, quais são os pesquisadores e os centros de pesquisa mais destacados sobre esse assunto, quais os avanços que se tem obtido no conhecimento sobre esse tema etc. Ao fazer isso se evita que um pesquisador possa acreditar que reinventou a roda, isto é, acreditar que está fazendo uma grande descoberta científica mediante uma pesquisa inédita, mas que já foi há muito superada pelos pesquisadores mais destacados.

Destaque-se que não são somente os pesquisadores iniciantes que têm de coletar informações sobre seu objeto de estudo. Os pesquisadores mais experientes continuam acompanhando os avanços do conhecimento alcançados sobre o tema de estudo que ele investiga. Porém, como seus conhecimentos são mais sistematizados eles compõem o que chamamos de “**estado da arte**”, isto é, um panorama sobre o que se sabe sobre determinado tema, o que tem produzido sobre ele e também os limites e as possibilidades de este conhecimento avançar ainda mais.

É evidente que somente levantar dados não é suficiente para se ter uma boa pesquisa exploratória sobre um tema de pesquisa qualquer. Ao fazer uma pesquisa exploratória os dados precisam ser organizados para que se possa fazer o melhor uso deles. Aliás, em se tratando da realidade estudantil atual, o que mais os alunos têm feito, acreditando estar fazendo pesquisa, é acumular dados sobre um assunto solicitado. É só um professor pedir uma pesquisa sobre morcego, por exemplo, que no dia seguinte aparecem alunos com uma enormidade de dados e informações impressas, mas sem qualquer sistematização e nem, muito menos, análise deles.

Uma das formas de sistematizar as informações colhidas por pesquisas exploratórias, principalmente nas ciências humanas e sociais, são as **fichas bibliográficas**. Nelas o pesquisador identifica a fonte de informação e também os dados contidos nela⁷. Bem sistematizado os dados, o trabalho de análise deles pelo pesquisador se torna muito mais fácil.

Pode-se inferir dessas primeiras asserções que há exigências muito claras aos que pretendem se lançar ao trabalho acadêmico-científico; a disponibilidade de tempo e o acesso às fontes de informação são duas das mais relevantes. A reflexão sobre a primeira exigência nos leva a entender melhor porque muitos professores da rede pública não investem na sua formação como pesquisador: a jornada e as condições de trabalho a que muitos são submetidos constituem-se em fatores impeditivos à pesquisa científica. A segunda exigência, por sua vez, indica a necessidade de o pesquisador ter acesso aos instrumentos informativos (Internet, livros, revistas especializadas, Congressos etc.), o que é difícil para as camadas economicamente menos favorecidas da população.

⁶ Para mais informações sobre revista científica, confira à frente o item II.6.1.

⁷ Para maiores informações sobre isso, Cf. SEVERINO, 1996, capítulos I a III.

Com a pesquisa exploratória bem feita e com o tema devidamente escolhido, o pesquisador deve planejar a sua pesquisa antes de executá-la. O planejamento de uma pesquisa implica em o pesquisador formular um projeto de pesquisa.

Capítulo II. A elaboração do projeto de pesquisa

Feita a escolha do tema e executada a pesquisa exploratória, o pesquisador tem condições de avançar no trabalho científico. Antes, porém, de efetivamente começar pesquisar, principalmente se for uma pesquisa de caráter acadêmico, é preciso elaborar um rigoroso planejamento de tudo o que se imagina fazer tendo em vista as informações que dispõe sobre o assunto. Em outras palavras, é preciso confeccionar um projeto de pesquisa.

Dessa maneira, pode-se definir o **projeto de pesquisa** como um texto em que o pesquisador anuncia detalhadamente a pesquisa a ser feita sobre um tema, do qual já tem algumas informações preliminares coletadas a partir da pesquisa exploratória. É por isso, aliás, que o tempo verbal utilizado na redação do texto não pode ser outro senão o futuro, nas suas diferentes flexões.

Para que um projeto de pesquisa em educação esteja adequado aos critérios científico-acadêmicos ele precisa se apresentar com coerência lógico-formal, formatado de acordo com as orientações da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (www.abnt.gov.br), não conter plágio⁸ e ter em seu interior considerações sobre algumas questões relevantes. Em geral, eles precisam anunciar o “assunto” a ser pesquisado (o tema), a pergunta a ser respondida pela pesquisa a ser feita (problema) e indicar o método de coleta de dados a ser utilizado (metodologia) dentro de um cronograma rigorosamente estabelecido, além de outros. Dispostos de forma ordenada, os itens componentes do projeto podem se apresentar na seguinte ordem:

- capa (Cf. exemplo no Apêndice 2);
- folha de rosto (Cf. exemplo no Apêndice 3);
- sumário (Cf. o Sumário deste texto, que se constitui como um exemplo a ser observado);
- tema;
- problema;
- hipótese;
- objetivo;
- justificativas;
- técnicas de coleta de dados;
- referencial teórico;
- cronograma;
- bibliografia.

É preciso ressaltar que nem todos os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pedem projetos com tal detalhamento. De modo que é sempre prudente conferir qual é o formato do projeto exigido pela instituição onde se pretende cursar mestrado ou doutorado antes de começar a elaborá-lo. Por exemplo, o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da UNICAMP tem pedido, ao longo dos últimos 7 anos, um projeto de pesquisa que “deve, necessariamente, conter: (1) a delimitação e a justificativa do problema; (2) procedimentos metodológicos de investigação; (3) bibliografia.” (Manual de orientação aos candidatos ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de

⁸ Assim como hoje é muito fácil importar informações das mais variadas fontes via Internet, também o é verificar a autenticidade dos trabalhos.

Educação da UNICAMP: <http://www.fe.unicamp.br>). Naturalmente, isso é o mínimo exigido, podendo o projeto ter outros elementos capazes de tornar mais clara a pesquisa que se pretende desenvolver ao ingressar no Programa. Às vezes, porém, o projeto exigido é simplesmente um esboço da pesquisa que se pretende fazer, sem maiores definições.

Confira a seguir algumas breves considerações sobre cada uma das partes componentes do projeto de pesquisa.⁹

II.1. A escolha do tema

Se a escolha do tema é a primeira coisa a ser feita pelo pesquisador, como dissemos (Cf. Capítulo I), ao elaborar o projeto também é aconselhável que ele apareça logo no início do texto.

Contudo, sendo o tema o assunto da pesquisa, ele sempre se caracteriza como algo muito amplo. É por isso que o passo seguinte do pesquisador é especificá-lo o máximo possível, o que é feito por intermédio daquilo que chamamos de “delimitação do problema”.

II.2. A delimitação do problema

Delimitar o problema significa identificar no tema escolhido, no “assunto”, algo que o pesquisador não saiba, algo que o desafia a descobrir a resposta. Isto é o **problema**: uma dúvida, um questionamento que o pesquisador tem sobre determinado tema e cuja resposta será alcançada por uma pesquisa a ser realizada.

Nas palavras de Salomon, temos que “a pesquisa científica começa pelo problema [...] E problema é dúvida, é dificuldade, é quebra-cabeça, é curiosidade, é mistério, é assombro” (SALOMON, 2001, p. 279). Sem dúvida, sem pergunta não há pesquisa, pois que ela é justamente o ato de buscar respostas às nossas indagações.

Entre os pesquisadores iniciantes é corriqueira a formulação de projetos sobre temas que eles dominam em certa medida, ou pelo menos sobre temas que eles tenham alguma informação prévia. Isso é interessante e desejável. Porém, quando delimitam o problema, muitas vezes ocorre um equívoco: eles formulam perguntas para as quais já sabem a resposta. Se já tem a resposta não há porque fazer uma pesquisa para descobri-la, e nem muito menos formular todo um projeto que a descreva em seus detalhes. Pesquisar, na verdade, é buscar respostas às dúvidas, às perguntas que formulamos.

Mas não é só essa a dificuldade enfrentada pelo pesquisador iniciante. Uma outra muito comum é a formulação de “problemas pouco problemáticos”, para usar as palavras de Saviani, um importante teórico da educação nacional. Em seu texto denominado de

⁹ No Apêndice 1 incluímos também um quadro que resume os passos a seguir, mas recomendamos sua consulta apenas após a leitura de todo este Capítulo II.

Educação: do senso comum à consciência filosófica, esse autor apresenta importantes considerações sobre essa questão. Ao discutir “Os usos correntes da palavra ‘problema’” (SAVIANI, 1982, pp. 18 a 20), ele chega a afirmar a “Necessidade de se recuperar a problematidade do problema” (idem, p. 20 a 22). Diz ele: “uma questão, em si, não é suficiente para caracterizar o significado da palavra problema. Isto porque uma questão pode comportar (e a comporta com frequência...) resposta já conhecida” (idem, p. 18). Além disso, uma questão também pode comportar o “não-saber”: o que eu não sei mas cuja resposta já está disponível (por exemplo o nome de cada uma das 7000 ilhas das Filipinas), ou mesmo o mistério: que é “quando o não-saber é elevado a um grau extremo, implicando a impossibilidade absoluta do saber. Mistério, porém, não é sinônimo de problema. É, ao contrário e freqüentemente, a solução do problema, e, quiçá, de todos os problemas. Dá prova disso a experiência religiosa” (idem, p. 19). *Ele também não se identifica com outros “vocábulos tais como obstáculo, dificuldade, etc” (idem).* Constituem-se em pseudo-problemas;

Qual é, então, a essência do problema? [...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas (idem, p. 21).

Feita essa consideração sobre a importância de o problema ser problemático - e não simplesmente uma dúvida qualquer ou uma mera pergunta que eu pessoalmente não sei a resposta já alcançada por outros pesquisadores -, torna-se importante destacar que um mesmo tema pode comportar vários problemas. Em se tratando do tema da evasão escolar, por exemplo, o pesquisador pode ter uma idéia muito clara sobre seus índices no município onde mora, principalmente se ele ocupar postos-chave na Secretaria Municipal de Educação. Quando isso acontece, querer saber dos índices de evasão no Município não é um problema para ele, pois já tem a resposta a esse questionamento. Porém, querer saber os motivos que levam os estudantes de um determinado nível de ensino à evasão pode ser uma interessante dúvida, cuja resposta será alcançada por uma pesquisa que motivará esse pesquisador, pois ela clama por ser respondida.

É preciso ter muito cuidado na formulação dos problemas, na exposição da dúvida que temos em relação a um tema qualquer. Ele precisa estar bem delimitado, isto é, definido em seus mínimos detalhes, para que a pesquisa se transcorra sem grandes dificuldades, a não ser as já de praxe quando se trata de trabalho de pesquisa. A delimitação é muito importante porque o problema é justamente o coração do projeto de pesquisa, o elemento que determina os seus contornos. Dependendo do tipo de problema, a pesquisa ganhará um ou outro formato, exigirá esta ou aquela técnica na coleta de dados.

Muito embora se saiba que todo problema guarda especificidades próprias, sendo difícil estabelecer regras rígidas de orientação de seu processo de formulação, é possível indicar alguns procedimentos básicos para que ele esteja bem delimitado. Entre esses procedimentos podem ser citados os quatro seguintes:

a) o problema deve ser formulado como pergunta sobre o tema. É muito conveniente sob vários pontos de vista expressar o problema em forma de uma ou mais

perguntas sobre um tema escolhido, mas uma ou mais perguntas das quais não se sabe a resposta. Ela será buscada pela pesquisa a ser realizada pelo pesquisador, que deve estar motivado para tanto, ou melhor, o problema deve ser algo que lhe desafia a capacidade cognitiva. Em se tratando da evasão escolar, o que não se sabe e se quer saber sobre ela? Eis a questão que, se refletida, poderá dar origem a um problema científico e expresso de maneira acadêmica;

b) o problema deve estar situado no tempo e no espaço. Esse procedimento é interessante para treinar o pesquisador na precisão e na coerência lógica que é própria da ciência e dos procedimentos acadêmicos. Isso evita também divagações sobre o tema escolhido. É muito comum em pesquisas de Mestrado o orientador ter que cercar as divagações do pesquisador, que ao investigar um tema delimitado por um problema, perde o foco e começa a tratar de outras questões. Em se tratando da evasão escolar - o exemplo que está nos oportunizando refletir sobre o projeto de pesquisa -, é preciso identificar qual a escola ou de qual rede de escolas se está falando, ou seja, situar a evasão escolar no tempo e no espaço;

c) o problema deve ser uma pergunta cuja busca da resposta deve ser viável. Utilizando-se dos termos que Saviani apresentou, pode-se dizer que o problema não pode ser um “mistério”, mas uma pergunta cuja resposta deve ser possível de ser buscada tendo em vista as condições disponíveis ao pesquisador. Seria muito interessante fazer uma pesquisa comparando os índices de evasão escolar e os motivos que levaram a eles em 5 países subdesenvolvidos de cada um dos continentes, mas nem sempre o tempo disponível ao pesquisador para fazer a pesquisa e os recursos que ele dispõe para tanto lhe possibilitam realizar uma interessante pesquisa como essa. Lembre-se que, por exemplo, o Mestrado tem um tempo definido para que a pesquisa comece e termine: 2 anos, e que você, como pesquisador, dispõe de condições limitadas;

d) o problema deve manifestar uma dúvida com um mínimo de originalidade. Não basta que a dúvida seja só do pesquisador, mas que a resposta manifeste algo que vem sendo perseguido pelos demais pesquisadores do mesmo tema. O principal instrumento que o pesquisador iniciante tem para que consiga formular um projeto com um mínimo de originalidade é a pesquisa exploratória. Mas nem sempre ela é suficiente, de modo que um diálogo com especialistas no tema investigado é sempre um método interessante para evitar fazer uma pesquisa cuja resposta já está disponível. Segundo Salomon, “ainda que não se exija do iniciante uma extraordinária contribuição para o progresso científico, não se pode conceder-lhe o direito à mediocridade” e “um trabalho sério não se improvisa” (SALOMON, 2001, p. 273).

Considerando essas orientações poder-se-ia formular, por exemplo, o seguinte problema sobre a evasão escolar: qual a influência da situação econômica do aluno sobre os níveis de evasão escolar nas escolas públicas (municipais e estaduais) de Americana durante os anos 1990?

Perceba que este é um problema porque:

1º) eu formulei esta pergunta e não sei a sua resposta, o que me motiva a buscá-la, principalmente se sou um Secretário Municipal de Educação ou outro agente educativo;

2º) a pergunta apresenta claramente de qual “escola” eu estou falando, isto é, o objeto de pesquisa está claramente situado no tempo (anos 1990) e no espaço (escolas públicas municipais e estaduais de Americana);

3º) é bastante possível alcançar a resposta porque os dados estão disponíveis nas escolas e nas Diretorias de Ensino, bem como com os alunos e alunas que freqüentaram essas escolas no período definido. E eu posso dispor de técnicas de coleta de dados que me colocam em contato com a resposta que busco, por exemplo, posso ir aos locais onde as informações se encontram disponíveis e, no caso dos alunos, posso não somente identificá-los, como também entrevistá-los.

4º) o problema é minimamente original porque, por exemplo, a pesquisa exploratória feita junto a alguns professores contradiz o senso comum que afirma que quanto mais pobre a pessoa, mais ela se evade da escola. Além disso, no diálogo que fiz com um pesquisador ele alertou para o fato de que na década de 1990 melhorou a alimentação escolar (merenda), o que pode ter interferido nestes índices de evasão. Ou seja, a busca por essa resposta, além de satisfazer meu interesse intelectual, é de interesse social também.

Quanto melhor delimitado o problema, mais fácil será elaborar os demais itens do projeto de pesquisa, sobretudo a técnica de coleta de dados.

II.3 A hipótese

Muitos manuais de metodologia insistem na necessidade de apresentarmos em nosso projeto uma hipótese. Formular hipóteses parece ser mais típico das metodologias baseadas no positivismo e em algumas versões do marxismo (cf. Apêndice 7). Neste caso, ela viria após a apresentação do “problema”, justamente porque a hipótese se trata de uma “resposta provisória ao problema” e “sua formulação está estritamente relacionada com o problema” (SALOMON, 2001, p. 217). Deve ser elaborada “dentro do marco teórico de referência adotado” e, em geral, se formula como uma proposição “em que sujeito e predicado se relacionam como variáveis” (idem, p. 218).

Se Salomon (idem) considera que a própria forma de ser da ciência e do método científico exigem a formulação de hipóteses, na verdade isto não é consensual, principalmente no que se refere às Ciências Humanas. Há na verdade uma grande discussão sobre a necessidade ou não de o aluno-pesquisador construir uma hipótese de trabalho. Aqueles que são contra a necessidade de formular hipóteses, afirmam que, por um lado, sua elaboração faz com que o pesquisador restrinja por demais a sua atenção, impossibilitando-se de perceber melhor possíveis dados surpreendentes sobre o tema. Por outro, que uma hipótese faz com que o “problema” deixe de ser um verdadeiro problema, que percamos aquilo que é tão fundamental em um projeto: a dúvida.

Dada essa polêmica, consideramos a hipótese como item opcional. A decisão sobre formulá-la ou não deve depender da epistemologia e do referencial teórico adotado pelo pesquisador.

II.4. Os objetivos

Se o tema foi definido como sendo o assunto da pesquisa, o problema como aquilo que se pretende saber sobre o tema e a hipótese como a resposta provisória ao problema, pode-se definir o **objetivo** como aquilo que se pretende com a investigação. Ou seja, na parte do projeto de pesquisa destinada ao objetivo, o pesquisador deve manifestar “para que” almeja fazer a pesquisa.

Contudo, dependendo do Programa de Mestrado e dos referenciais teóricos que norteiam o trabalho científico dos pesquisadores que dele participam, os objetivos podem ser mais ou menos valorizados. De modo que nem sempre eles são vistos com uma parte central integrante do projeto de pesquisa; às vezes eles são até mesmo preteridos em relação às hipóteses, por exemplo. De outro modo, porém, há Programas que exigem nos projetos de pesquisa apresentados os objetivos bem definidos.

Augusto João Crema Novaski, pesquisador experiente que ajudou a ministrar o curso de extensão de Introdução à Pesquisa em Educação aos filiados da APEOESP (Cf. Introdução), é um intelectual que, orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Fenomenologia (Cf. Apêndice 7), sistematicamente afirma que o objetivo é um dos momentos mais importantes do projeto de pesquisa, pois que ali se tem condição de avaliar qual é a intencionalidade do pesquisador ao se propor a produzir uma pesquisa. Na oportunidade que teve de conversar com os que estavam participando do curso de extensão promovido pelo Unisal em parceria com a APEOESP, Novaski indicou aos professores da rede pública estadual paulista que na parte do projeto de pesquisa destinada a apresentar os objetivos - sobretudo se este for um projeto da área das ciências humanas, como é o caso da educação - deve-se apresentar não somente a pretensão de se conhecer o objeto (“analisá-lo”), mas também produzir as condições para que se possa “contestá-lo” e “propor-lhe” alternativas.

A análise diz respeito ao procedimento científico que pretende conhecer cada parte, cada detalhe daquilo que está pesquisando¹⁰. Bazarian afirma que “*Análise* [é a] Operação mental que consiste em decompor um todo (objeto ou fenômeno) em seus elementos constituintes, a fim de compreender o lugar que eles ocupam e o papel que desempenham no todo” (BAZARIAN, 1994, 108 - grifo do autor). Com “contestar”, Novaski se referiu ao objetivo que o pesquisador deve externar no projeto de assumir uma posição frente àquilo que se está pesquisando, sem prescindir do conhecimento rigoroso de seus detalhes constitutivos (que se consegue com a análise bem feita). Feito isso, torna-se possível ao pesquisador apresentar também no projeto a intenção de propor alternativas ao problema que se está investigando, mormente se relacionado à área das ciências humanas.

¹⁰ Segundo Cardoso, “Com a mesma palavra designam-se, comumente, várias operações lógicas: - identificação dos diferentes elementos ou componentes de um todo (às vezes chamada de análise molecular ou microanálise); - a identificação das relações entre diferentes elementos ou componentes (por vezes chamada de análise funcional ou da relação); - a formulação de uma explicação (por vezes denominada de análise global) que implica também uma *síntese*, isto é, tornar a situar o objeto analisado no conjunto maior que permite explicá-lo” (CARDOSO, 1979, p. 430 - grifos do autor).

Dito isso, é importante destacar que no projeto o pesquisador não apresentará uma contestação e nem, muito menos, uma alternativa ao problema analisado, uma vez que isso deverá resultar da pesquisa a ser feita. Mas ele poderá deixar claro que tem essas intenções e que isso é um elemento motivador de sua empreitada científica

Desse modo, é preciso ter muita atenção ao refletir sobre os objetivos e redigi-los quando se está escrevendo o projeto de pesquisa. Ele pode ser para a banca julgadora um elemento que manifesta a maior ou menor habilidade e conhecimento que o pesquisador tem dos procedimentos científicos.

II.5. As justificativas

Se o tema e o problema se referem ao “que” pretendo investigar e o objetivo ao “para que” pesquisar, na parte do projeto destinada à **justificativa** deve-se expor o “porquê” da pesquisa que se almeja desenvolver. A justificativa trata da defesa da importância da investigação a ser feita.

Muitas vezes, ao formular as justificativas os pesquisadores repetem o que foi dito no espaço destinado ao objetivo. Isso pelo fato de que ao se pensar sobre o “porquê” da pesquisa podemos resvalar no seu “para que”. Isso fica mais claro se se tiver em mente as partes do objetivo relativas à contestação e à proposição. É importante isso ficar claro para que não haja qualquer confusão entre objetivo e justificativa, pois a coerência é um dos elementos mais importantes da estrutura de um projeto de pesquisa. Ao escrever o seu tome todo o cuidado possível para evitar repetições desnecessárias, pois elas comprometem a coesão interna do texto.

Como exercício de definição da justificativa, podemos “responder” a pelo menos uma das questões a seguir:

- por que vale a pena sustentar uma pesquisa com este tema e objetivos?
- Que contribuições para a realidade da educação a pesquisa poderá trazer?
- Que aspectos importantes da realidade e/ou atualidade do campo da Educação poderão ser melhor compreendidos a partir dos resultados da pesquisa?
- Que espécies de dados, subsídios teóricos e/ou metodológicos esta pesquisa poderá fornecer para iniciativas de intervenção na realidade? Ou seja, quais conhecimentos valiosos a pesquisa poderá fornecer ao campo da Educação (inclusive em relação a aspectos práticos)?

De certo modo, a justificativa tenta convencer alguém a acolher este projeto (como um determinado Programa de Mestrado) e até alguém a financiá-lo (como as agências nacionais de financiamento de pesquisa). Buscamos convencer nossos interlocutores de que se tratará de uma pesquisa de importância, de relevância, tanto para o “mundo do conhecimento” quanto para a intervenção na realidade com base nos conhecimentos a serem construídos.

As justificativas podem ser de diferentes ordens: científicas, políticas, filosóficas, econômicas, pedagógicas, sociológicas etc. Elas podem ser até pessoais, e isto é muitas vezes bastante importante para ilustrar nossas motivações e nosso grau de envolvimento

com o problema apresentado. Contudo, as motivações pessoais só são significativas se forem relevantes e fizerem sentido para além do meu ego.

Também podem colaborar com a redação deste item as considerações de Salomon sobre os Critérios de relevância da pesquisa científica (relembrando que a justificativa deve legitimar a relevância do projeto):

1. relevância operativa: “se dá quando o problema é capaz de produzir novos conhecimentos, ao ser abordado, seja no campo da ciência pura, seja no da aplicada”. (SALOMON, 2001, p. 155).
2. relevância contemporânea: “se refere à atualização, à novidade (que não significa, simplesmente, a originalidade [...]), e se consegue quando o problema está adequado ao estágio atual da evolução científica ou se apresenta como uma necessidade da época e do local onde se realiza” (idem).
3. relevância humana: refere-se à provável utilidade dos resultados da pesquisa para o bem estar humano, através da solução do problema proposto. Neste sentido, é importante escolher temas que possam trazer benefícios diretos ou indiretos para o ser humano – o que, a princípio, talvez não seja tão difícil de se fazer num terreno tão crucial para a vida humana como a educação.

Em relação ao fictício projeto sobre evasão escolar, que usamos como exercício neste livro, poderíamos esboçar algumas justificativas de diferentes ordens, quais sejam:

- relevância pessoal: o professor-pesquisador pode fazer referências a motivações pessoais que o levaram a propor este tema, como por exemplo, se for o caso, o fato de ter conhecido alguém próximo que se evadiu da escola ou o fato de ter observado muitos casos de evasão entre seus alunos. A preocupação diante da questão pode o ter levado a propor, assim, o projeto.
- Relevância científica: a) “A pesquisa poderá ilustrar melhor as causas da evasão e a eficácia ou não de diversas medidas empregadas em seu combate”; b) “A pesquisa poderá ilustrar melhor a relação entre a exclusão do sistema escolar e as dificuldades de acompanhamento das rotinas escolares com a estrutura de classes da sociedade brasileira”.
- Relevância política: “A evasão escolar é uma das formas mais perversas de exclusão social, já que é uma pretensa auto-exclusão, que transfere a ‘culpa’ pelo ‘fracasso escolar’ ao indivíduo, ocultando um dos mecanismos de reprodução das desigualdades do sistema social. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).¹¹ Os resultados da pesquisa podem auxiliar no combate a mais uma forma de perpetuação de um sistema social injusto, bem como no combate a uma forma de ocultamento das verdadeiras causas do ‘fracasso escolar’ mais acentuado na classes trabalhadoras”.

¹¹ Observe-se que na redação das justificativas podemos fazer uso – e muitas vezes, devemos – de indicações bibliográficas, que vão assim sustentar nossos argumentos. As indicações podem aparecer em outras partes do projeto também, conforme a oportunidade ou necessidade.

- Relevância econômica: “A pesquisa, ao apontar possíveis causas da evasão, pode vir a contribuir em um melhor proveito dos recursos da sociedade destinados à educação: melhores escolas, inovações no sistema de ensino, melhores salários aos professores e até aumento da carga horária e da duração do Ensino Fundamental”.
- Relevância psico-social: “A evasão escolar costuma, ao que parece, causar enormes prejuízos à auto-estima daqueles que abandonam a escola. Neste sentido, a pesquisa poderá contribuir para diminuir este problema de ordem psico-social que parece ser muito relevante, a baixa auto-estima daqueles excluídos do sistema escolar”.

II.6. As técnicas de coleta de dados da pesquisa em educação

O tema se refere ao “que” se pretende pesquisar. O problema, à “questão”, à “dúvida” para a qual desejo encontrar respostas com a pesquisa a ser realizada. A princípio, é possível dizer que a **metodologia** trata do “**como**” se pretende encontrar as respostas ao problema delimitado. A metodologia é o anúncio dos caminhos a serem percorridos para que se possa responder à pergunta elaborada no “problema”; melhor dizendo, a metodologia é a forma como se imagina abordar o objeto da pesquisa para conhecê-lo naquilo que é de particular interesse ao pesquisador.

O termo “metodologia” é muitas vezes considerado, principalmente por aqueles que ainda estão se iniciando no mundo da ciência, apenas como o conjunto de “normas técnicas” para elaboração de trabalhos científicos - padrões vigentes da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) sobre tamanho de letra, formas de citação, elementos para compor as referências bibliográficas etc. Na verdade, a metodologia abrange muito mais que isto. A rigor, ela se faz presente em tudo o que viemos aqui discutindo e o que ainda trataremos. Neste sentido, a sugestão é que, num projeto de pesquisa, a proposta de “como” se responderá ao problema seja dividida em dois passos: o primeiro, que será aqui tratado, diz respeito à definição acerca das “técnicas de coleta de dados”, e o segundo relaciona-se ao “referencial teórico” a partir do qual se pretende analisar estes dados obtidos (Cf. Apêndice 7, p. 60).

Pode-se dizer que as **técnicas de coleta de dados** se referem ao modo como se conseguem as informações com as quais acredita-se poder responder ao problema formulado sobre o tema de pesquisa. As tradições em pesquisa nas ciências humanas produziram diversas técnicas; algumas das mais significativas aplicadas à educação serão aqui apresentadas de forma introdutória.

Antes, porém, é bom precisar o que se entende por “**dados**” em uma pesquisa científica. Dados são informações sobre o tema estudado cuja interpretação e análise se fará com base no referencial teórico escolhido. Os dados estão, por sua vez, presentes nas “fontes”. Segundo Elizabete M. M. de PÁDUA (2002, p. 53), fonte é “todo material imprescindível à elaboração do trabalho de pesquisa”. As fontes, repositório dos dados, podem ser escritas (como livros, revistas, documentos oficiais etc.), orais (como os relatos

colhidos em entrevistas), audiovisuais (vídeos, fitas, filmes etc.) e até info-eletrônicas (CDs, Internet etc.).

Também, é importante precisar que não devemos utilizar necessariamente “todas” as técnicas de coleta de dados em uma pesquisa. Aliás, é fácil saber se escolhemos a técnica ou as técnicas corretas para buscar as respostas que se está procurando nas fontes disponíveis; basta verificar se ela conseguiu coletar os dados necessários para se responder ao problema.

Em geral, apenas algumas técnicas de coleta de dados são escolhidas, e às vezes tão somente uma é suficiente. A escolha delas depende:

- a. da natureza do tema de pesquisa;
- b. do questionamento manifesto pelo problema formulado, ou seja, aquilo que desejo conhecer sobre o tema.

Deste modo, nenhuma técnica é boa em si mesma. A decisão sobre usá-la ou não, e sobre como e quando colocá-la em prática, vai depender das características do tema de pesquisa escolhido e da “dúvida”, do problema delimitado. É inclusive recomendado que, no projeto, se justifique o uso de dada técnica de pesquisa e, principalmente, indique-se exatamente quais dados se deseja coletar com cada uma das técnicas, bem como o que exatamente se pretende fazer com estes dados em prol da resposta ao problema da pesquisa.

No quadro 1, temos um “esquema” que pode auxiliar na montagem deste item. Não apenas descrevem-se as técnicas de coleta de dados, mas se explicita que dados desejo coletar com cada uma, suas fontes e como espero que ajudem a responder o problema de minha pesquisa. Confira no Apêndice 4 um exemplo de montagem das técnicas de coleta de dados fazendo uso deste quadro I.

Quadro 1: Esquema para a definição das técnicas de coleta de dados para o projeto de pesquisa.

Descrição		Dados que se espera coletar	Objetivo (como espera que a técnica colabore na resposta ao problema de pesquisa).
Técnica	Fonte		

Entre as técnicas mais utilizadas na pesquisa em educação temos, além de outras, as seguintes: a pesquisa bibliográfica, a observação, o questionário, a entrevista, a análise de conteúdo, o estudo de caso, a análise histórica documental, a história oral, a história de vida, a pesquisa participante e o arquivo pessoal.

II.6.1 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica não é apenas uma técnica de coleta de dados. Ela é importante desde antes do início da redação do projeto, como pesquisa exploratória para a definição do tema, conforme o que já foi aqui discutido anteriormente. Em seguida, a pesquisa

bibliográfica é necessária para a definição da bibliografia. A bibliografia servirá para a demarcação do referencial teórico, para a escolha de obras que fizeram discussões análogas às propostas pelo projeto e, às vezes, conforme a natureza do tema e do problema, para a seleção de fontes.

Dentro das ciências humanas, entre elas a educação, a pesquisa bibliográfica parece ser a única técnica de pesquisa praticamente “obrigatória”. Quase sempre se espera que uma pesquisa nesta área se inicie com a revisão daquilo que de principal se produziu sobre o tema em questão. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica informa ao pesquisador uma bibliografia do que há de mais importante sobre o seu tema.

Mas a pesquisa bibliográfica pode também encontrar livros e outras obras que, conforme a natureza do tema e do problema, vão para além disto. Se estas obras fornecerem dados fundamentais para o problema de pesquisa, aí elas se tornam “fontes”. Por exemplo, em uma pesquisa sobre a evasão escolar, um livro que trata do mesmo assunto em outro país ou diverso período histórico daquele que foi delimitado por nós, é tão somente “bibliografia”. Uma publicação de dados oficiais sobre evasão escolar no período e local delimitados pode, conforme o problema eleito, ser uma “fonte”.

Como se discutiu, é recomendável que se inicie o trabalho de construção do projeto justamente com uma pesquisa bibliográfica. Esta seria uma pesquisa preliminar que:

- informaria sobre o estágio atual da produção científica sobre aquele tema escolhido;
- daria uma melhor noção sobre os contornos e a complexidade do tema;
- auxiliaria na delimitação do problema, tanto por fornecer mais e melhores conhecimentos preliminares sobre ele, quanto por demonstrar sobre quais de seus aspectos ainda pairam dúvidas efetivamente reais e passíveis de serem respondidas por uma pesquisa científica.

Sobre a clarificação do tema através da pesquisa bibliográfica, Umberto Eco afirma que “organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora. O bom pesquisador é aquele que é capaz de entrar numa biblioteca sem ter a mínima idéia sobre um tema e sair de lá sabendo um pouco mais sobre ele” (1992, p. 42), ainda que recomende também “não procurar ler, na primeira assentada, todos os livros encontrados, mas elaborar a bibliografia básica” (idem, p. 45). Adiante, discutiremos novamente sobre a bibliografia que deve conter o Projeto de Pesquisa.

A pesquisa bibliográfica se inicia em geral com a consulta ao catálogo das bibliotecas. Tradicionalmente, existem três tipos de catálogos: de assunto, de títulos e de autor. Os catálogos contêm as fichas referentes às obras existentes na biblioteca. Atualmente, as bibliotecas vêm informatizando estes catálogos e fichas, facilitando bastante a pesquisa bibliográfica. Algumas permitem a consulta destes catálogos via Internet¹², incluindo aí as bibliotecas de instituições universitárias como a USP (<http://www.usp.br/sibi/>), UNICAMP (<http://www.unicamp.br/unicamp/servicos/servicos/arqbibl.html>), UNIMEP

¹² Com muita facilidade é possível encontrar nas páginas da Internet dessas instituições de ensino o material disponível nas suas respectivas bibliotecas: livros, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, de Pós-doutorado e de Livre Docência, artigos de revistas científicas, anais de congressos e eventos científicos, ensaios, resumos, resenhas etc.

(<http://www.unimep.br/php/index.php>) e UNISAL (<http://www.unisal.br/biblioteca/biblioteca.asp>). Entretanto, muitas vezes só conseguiremos avaliar com exatidão a pertinência e importância de uma obra para a pesquisa em consecução tendo-a em mãos, quando podemos conferir o sumário e ler a sua introdução, entre outros.

As bibliotecas também costumam oferecer o serviço de Comutação Bibliográfica (COMUT), que permite a obtenção de fotocópias de artigos de revistas disponíveis em outras bibliotecas via Internet ou outros meios. Também é possível acessar o sistema de empréstimo entre bibliotecas, permitindo o uso de obras pertencentes a outras bibliotecas. Para ambos os casos, devemos consultar a biblioteca disponível para saber se oferece estes serviços e o que é necessário para fazer uso deles.

Para a pesquisa bibliográfica, além dos livros, existem as **revistas científicas**, bem como os Anais de Congressos e Eventos Científicos. É bom lembrar que revistas científicas são diferentes das revistas que normalmente encontramos nas bancas - magazines. As revistas ganham caráter científico quando publicam matérias que apresentam resultados de pesquisas científicas realizadas. Tais textos deixam de se chamar matérias, tornam-se artigos científicos. Eles não são escritos por jornalistas, mas por especialistas na área. Os órgãos governamentais que avaliam e fiscalizam a educação nacional têm até mesmo um *ranking* para julgar as revistas científicas, chamado de QUALIS (Sistema de Classificação de Periódicos, Anais e Revistas) e confeccionado pela CAPES. As mais bem avaliadas são as que publicam artigos citados por outros pesquisadores, principalmente os do exterior; essas são qualificadas com o “QUALIS A Internacional”.¹³ Sobre as revistas e Congressos Científicos especializados em educação, uma interessante fonte de consulta é o sítio da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: <http://www.anped.org.br>. É bom atentar para o fato de que a ANPED abriga em seu interior diversos Grupos de Trabalho, que desenvolvem pesquisas em educação a partir das mais variadas questões e objetos¹⁴.

É importante mencionar o fato de que algumas revistas científicas oferecem, ao lado da versão impressa, versões *on-line*¹⁵, principalmente de números mais antigos. Há também revistas científicas apenas *on-line*, mas, neste caso, é bom conferir se está vinculada a centros de excelência na pesquisa em educação. Nunca é demais lembrar que, na Internet, praticamente qualquer material pode ser disponibilizado. Se em várias oportunidades a Internet tem facilitado bastante o acesso ao conhecimento e informações, em outras cria

¹³ Para consultar pela Internet, utilize o sítio do QUALIS: <http://www.qualis.capes.gov.br/>

¹⁴ Os atuais GTs (Grupos de Trabalho) da ANPED, são: GT2 – História da Educação; GT3 – Movimentos sociais e educação; GT4 – Didática; GT5 – Estado e Política Educacional; GT6 – Educação Popular; GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT8 – Formação de Professores; GT9 – Trabalho e educação; GT10 – Alfabetização, leitura e escrita; GT11 – Política de Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de pessoas jovens e adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Afro-brasileiros e educação; GT22 – Educação ambiental; GT23 – Gênero, sexualidade e educação. Cf. em <http://www.anped.org.br/inicio.html>, clicando em GTs.

¹⁵ O sítio de bibliotecas da USP (<http://www.usp.br/sibi/>), por exemplo, oferece uma ampla lista de revistas eletrônicas com links.

dificuldades por não ter um “filtro” de qualidade. Portanto, é preciso utilizá-la com muito critério se se pretende fazer dela uma fonte para a pesquisa científica.

O produto inicial da pesquisa bibliográfica são as **Fichas Bibliográficas**. Salomon (2001) assim sugere a conformação de uma Ficha Bibliográfica:

- encabeça cada ficha os dados completos do livro, capítulo ou artigo em análise;
- pode se colocar no verso da ficha (caso ela não seja um arquivo eletrônico): biblioteca onde encontrou o livro (principalmente quando é raro), seu sumário, notas pessoais, juízos críticos, extratos do prefácio etc.
- organizar as fichas em ordem alfabética por sobrenome do autor e/ou por assunto (no caso de arquivos eletrônicos, podemos criar pastas as quais dividem as fichas por assunto).

Salomon (ibid) ainda argumenta que a crítica prévia da obra é um interessante procedimento. Para tanto, é preciso procurar ou ficar atento para dados sobre a autoridade do autor e da obra, bem como sobre sua atualidade, profundidade, seriedade e cientificidade (algo que pode se encontrar em enciclopédias, dicionários especializados, bibliografias de outras obras, prefácios etc.).

O passo seguinte é a leitura e análise das obras selecionadas, o que, baseados ainda em Salomon (ibid), chamaremos de **documentação**. A documentação produz, sobretudo, “fichas de documentação”, mais conhecidas como “fichamentos”. A documentação trata-se da coleta metódica do material contido na bibliografia, material que fornece “solução”, ou melhor, eventuais respostas ao problema estudado: documentação é a “escolha oportuna dos elementos a serem aproveitados” (idem, p. 313).

Para tanto, é muito proveitoso à *lide* científica estabelecer um plano de trabalho. Ao começar as leituras, deparamo-nos com perguntas como estas: por onde começar? Devo ler tudo? Que seleções fazer na leitura? Que anotações fazer? Sugere-se estabelecer um roteiro de leitura do material, em função do problema (que pode ter se desdobrado em vários sub-problemas). O roteiro pode vir em forma de **esquema**, que não se cria por regras rígidas e nem está livre de alterações ao longo das leituras.

Entre os principais requisitos para a Documentação, Salomon (idem) aponta:

- exatidão: indicar com objetividade e precisão os documentos e trechos citados;
- utilidade: procurar identificar o que é útil em cada material, por exemplo, copiando trechos que possivelmente serão citados no projeto de pesquisa ou na dissertação; mas é preferível pecar pelo excesso do que pela falta, principalmente quando a obra é de acesso difícil;
- integridade: não deixar nada de lado que pode ser útil ao trabalho, inclusive qualquer idéia crítica, hipótese ou pensamento pessoal suscitado pela leitura.

Os resultados da documentação são as Fichas de documentação (sejam elas em papel ou eletrônicas). Estas fichas, como as bibliográficas, devem ser encabeçadas pelos dados completos do material. Salomon (idem) sugere que cada uma das fichas contenha três partes, que devem estar claramente separadas: a) citações; b) resumo; c) idéias pessoais.

II.6.2 Observação

A observação científica diferencia-se da observação espontânea pelo fato de que o pesquisador irá se interessar por uma dada questão da realidade, ou de parte dela, e metodicamente irá coletar dados sobre esta questão ou aspecto. Há basicamente dois tipos de observação:

a. Observação sistemática ou estruturada: pode se dar tanto em situações de campo quanto em laboratório. Na observação da realidade, o pesquisador porta-se tão somente como um observador, sem se incluir no grupo a ser pesquisado. A coleta de dados sobre uma parte selecionada desta realidade se dá através de categorias e conceitos previamente estabelecidos (PÁDUA, 2002).

b. Observação participante: desenvolveu-se na Antropologia, como marca distintiva desta ciência que se iniciou no século XIX como uma espécie de ciência social dos povos “primitivos”. Na observação participante há um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, recolhendo as ações dos atores no seu contexto natural, com base nos pontos de vista dos atores. Ou seja, em vez de se portar como elemento externo à situação, o pesquisador encontra uma posição dentro do grupo pesquisado e o observa desde dentro, em situações cotidianas (Cf. MALINOWSKI, 1996; FOOT-WHYTE, 1975). Em vez de utilizar apenas categorias previamente estabelecidas, o pesquisador constrói categorias de análise sugeridas pelas “representações sociais” que aquele grupo social faz de si mesmo. Neste sentido, o “objeto” da pesquisa passa a ser também um importante “sujeito” da pesquisa.

É aconselhável ao pesquisador ter um “diário de campo”, um local em que se registram todos os dados, impressões e falas observados. Os relatos das observações devem conter: forma de participação do pesquisador; circunstância da participação; e instrumentos usados para registrar as observações (CHIZZOTTI, 2000).

Na Antropologia, tradicionalmente o “produto” da observação participante é a “etnografia”, ou seja, uma descrição sobre dada cultura, sociedade ou grupo social que se considera como um todo coerente, lógico e auto-explicativo. Malinowski (1996) sugeria que esta etnografia deveria conter: a) a “anatomia” (estrutura) deste objeto pesquisado – ou seja, suas regras sociais, normas, instituições, divisões internas, sistemas de troca etc.; b) o modo como os indivíduos concretamente vivem esta estrutura social, ou seja, uma interpretação da “vida efetivamente vivida”; c) uma sistematização das explicações dadas pelos próprios indivíduos sobre como é e funciona sua cultura ou grupo e suas visões de mundo, ou seja, suas “representações sociais” (cf. também BRANDÃO, 2001).

II.6.3. O questionário

Questionário é uma relação de questões a ser apresentada a alguém que guarda informações sobre o tema e que, conhecidas, poderão ajudar a responder o questionamento manifesto pelo problema. Ao ler as perguntas presentes no questionário esse alguém deverá respondê-

las de acordo com a sua interpretação, sem a mediação dialógica do pesquisador, procedimento que é próprio das entrevistas, como se verá a seguir.

Os questionários podem ser de vários tipos. Alguns podem conter apenas questões fechadas, outros questões abertas ou mesmo ter tanto questões abertas quanto fechadas.

Neste instrumento de coleta de dados, o pesquisador deve saber claramente as informações que busca e o que exatamente pretende extrair de cada uma das questões. Ao ler as questões, o informante deve compreendê-las claramente, daí a necessidade de se avaliar muito bem as perguntas feitas, procurando eliminar as dubiedades que elas possam gerar. De modo que o questionário deve ter estrutura lógica (ser progressivo, preciso e formar um todo ordenado) e linguagem simples, eliminando o máximo possível as ambigüidades, evitando recusas e conseguindo respostas curtas, rápidas e objetivas. (CHIZZOTTI, 2000).

Uma recomendação fundamental a respeito do uso desta técnica é que se faça um teste ou “pré-teste” do questionário inicialmente montado, aplicando-o a algumas pessoas apenas com a intenção de detectar possíveis problemas nas questões, tais como difícil ou equivocada compreensão, ineficiência em trazer as informações desejadas e repetições desnecessárias. Após as correções destes problemas, tem-se muito provavelmente um questionário mais seguro e prático.

A princípio, o questionário visa coletar dados através de questões que facilitam a sua expressão em quantidades – principalmente quando se tratam de questões fechadas, com alternativas já indicadas. Entretanto, é preciso lembrar que os dados quantitativos, as quantidades, também podem – e segundo algumas metodologias devem – ser analisadas qualitativamente. (cf. Apêndice 6).

II.6.4. A entrevista

A entrevista pode ser descrita como um diálogo que o pesquisador estabelece com uma ou mais pessoas que guardam informações sobre o tema e problema da pesquisa. Ele difere fundamentalmente do questionário justamente por ser um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, com toda a riqueza e limites que isso implica.

É preciso levar em conta que os entrevistados podem omitir ou distorcer informações, bem como se sentir inibidos ao apresentar a “informação verdadeira”. Do mesmo modo, por outro lado, também o entrevistador pode compreender e avaliar de forma equivocada tais informações (PÁDUA, 2000). São muitos os problemas advindos da entrevista, porém, ele guarda enormes riquezas.

Esta técnica tem, de fato, inúmeras qualidades: pode não apenas suprir carências documentais, quanto comprovar ou pôr em causa dados escritos; pode expressar dados sobre populações e realidades excluídas das documentações tradicionais ou tratadas de forma equivocada, como os analfabetos e minorias sociais; “e se constitui como técnica muito eficiente para obtenção de dados referentes ao comportamento humano”. (idem, p. 66).

Entre os diferentes tipos de entrevistas, podemos citar as seguintes:

a. Entrevista diretiva ou estruturada: trata-se de um diálogo preparado com objetivos definidos e estratégia clara. Riscos e erros podem surgir das diferenças de personalidade e de pertença a distintos grupos sociais, entre entrevistado e entrevistador. Estes problemas podem ser diminuídos com a explicação prévia dos objetivos da pesquisa, escolha do local e horário convenientes ao entrevistado e a criação de um clima de confiança. (CHIZZOTTI, 2000).

b. Entrevista não-diretiva ou “abordagem clínica”: neste tipo de entrevista, os dados são colhidos a partir do discurso livre do entrevistado. É uma espécie de “psicoterapia”, em que o pesquisador deve manter a escuta ativa, atento a todas as informações dadas e intervindo com interrogações discretas ou com sugestões estimuladoras.

Algumas vezes, as entrevistas realizadas ficam num meio termo entre a forma totalmente “aberta” e a forma “semi-aberta”. Na maioria dos casos, não convém fechar a entrevista com perguntas estritas, mas também não abri-las demasiadamente, de modo a perder de vista objetivos relativamente bem claros no estudo do tema em questão.

Uma possibilidade promissora é o uso de um roteiro de questões ou temas – que podem ser decorados pelo pesquisador – para um leve direcionamento da “conversa” para os objetivos que se quer contemplar. Seguir a ordem das perguntas e fazer todas elas não é sempre necessário e muitas vezes pode bloquear um diálogo em curso. Dissimulações, respostas vagas, reações emocionais, recusas e esquecimentos algumas vezes são tão importantes quanto o discurso propriamente dito, isto é, negar-se a falar, reagir com expressões corporais de aprovação ou de extrema negação podem ser tão importantes quanto uma resposta direta dada pelo entrevistado. Vale a pena ao menos relatar num “diário de campo” estas informações sobre o comportamento do entrevistado.

II.6.5. O estudo de caso

Trata-se de reunir diversas técnicas de pesquisa, que coletam e registram dados de um caso particular, para analisar e compreender uma situação específica, uma experiência singular. O estudo de caso deve criar, enfim, um relatório ordenado e crítico, que aprofunde e revele as características deste caso, seus limites e suas possibilidades. Tal método pode ser usado para “testar” teorias mais gerais ou para propor intervenções práticas em alguns casos concretos.

Algumas vezes, a dissertação de mestrado pode ser um estudo de caso - ou uma “monografia” -, uma dissertação de caráter mais ou menos exaustivo sobre dado caso concreto destacado da realidade. Neste sentido, a dissertação aplica conceitos já definidos ou, até mesmo, testa modelos teóricos estabelecidos, coletando dados de várias naturezas através de diversas técnicas, mas todas incidindo sobre um único caso bastante delimitado: uma escola, uma classe, um bairro, uma aldeia, uma experiência pedagógica especial etc. Os resultados, como regra geral, são aplicáveis apenas àquele caso e naquele momento em que foram coletados.

O estudo de caso também é uma técnica de coleta e análise de dados utilizada em situações muito especiais. Por exemplo, para conhecer, analisar e compreender experiências educativas singulares. Hoje no Brasil há muitos pesquisadores em educação interessados em conhecer as experiências educativas promovidas pelo MST (Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra), seja em seus acampamentos, seja nas suas escolas, como é o caso da recém fundada Escola Florestan Fernandes. O intuito de pesquisadores que se interessam em conhecer experiências tão singulares é o de conhecer os seus limites e possibilidades, para que outras práticas educativas possam aprender com seus erros e acertos. Contudo, é difícil generalizar as conclusões de um estudo de caso, ou seja, é difícil estendê-las para outras situações, uma vez que o conhecimento advindo desta técnica de pesquisa limita-se à experiência estudada, vivida em determinada circunstância econômica, social, política, cultural e histórica.

Muitos pesquisadores iniciantes pensam em desenvolver estudos de casos sobre a sua própria situação vivida, principalmente se profissional da educação. Muitos delimitam pesquisas para “resolver” problemas observados na escola onde trabalham, sem se preocupar com a necessidade de que a pesquisa tem que ter relevância científica e social, o que faz com que o estudo de caso seja somente utilizado para avaliar experiências singulares ou mesmo para testar modelos teóricos e práticos formulados para enfrentar situações específicas. Entretanto, deixamos nosso incentivo àqueles que desejam fazer da realidade educacional em que está inserido seu objeto de pesquisa, como estudo de caso, pois certamente este esforço está imerso em motivações e justificativas muito importantes. O desafio é fazer com que esta mesma pesquisa, caso se queira levá-la ao mundo acadêmico, tenha também relevância científica, ou seja, que produza conhecimentos e resultados que possam contribuir para um universo para além do caso focado.

II.6.6. A análise histórica documental

Quando se lida com um tema/problema que será tratado do ponto de vista da **historiografia**¹⁶, é em geral imprescindível a análise histórica documental. A historiografia desenvolveu tais técnicas para:

- a. identificar, por meio de catálogos e centros de documentação histórica, e localizar documentos históricos relevantes para a pesquisa, que servirão como fontes;
- b. realizar a crítica destes documentos (crítica documental).

A crítica documental pode abarcar (com base em SALOMON, 2001, p. 322-325):

- a. Crítica externa do documento:
 - a.1 Crítica do texto: interpretar se o texto sofreu ou não alterações e falsificações ao longo do tempo, principalmente se for manuscrito;
 - a.2 Crítica da autenticidade: “é a operação pela qual determinamos o autor, a data, o lugar e as circunstâncias da composição de um escrito”. (idem, p. 324);
 - a.3 Crítica da proveniência: “trata-se de determinar as influências históricas e doutrinárias que deram origem à obra”. (idem).
- b. Crítica interna do documento:
 - b.1 Crítica de interpretação ou hermenêutica: busca-se interpretar o sentido exato do que o autor quis dizer;

¹⁶ Neste momento do texto, a historiografia pode ser compreendida como um estudo crítico das mais diversas obras produzidas pela humanidade ao longo dos tempos, das fontes históricas que guardam dados sobre a gênese e o desenvolvimento da humanidade.

b.2 Crítica do valor interno do conteúdo: busca-se avaliar o valor das informações e idéias deste.

II.6.7. A história oral

A historiografia tradicional tomava como únicas fontes relevantes para a história os documentos escritos, principalmente os de caráter oficial, produzidos notadamente pelo Estado.

No século XX, porém, a historiografia passou a cada vez mais questionar seus métodos tradicionais, buscando em primeiro lugar trazer o “homem comum” de volta à história, cujos modos de ser e pensar nem sempre estão documentados de forma escrita ou, quando estão, quase sempre passaram pelo crivo das elites intelectuais e políticas - que são responsáveis pelos registros. A historiografia passou então a construir arquivos de relatos ou depoimentos orais, os quais tentam fazer uma ligação entre o presente e o passado através da memória - levando sempre em consideração a importante influência da ideologia ou visões de mundo nesta memória (Cf. DEBERT, 1986; VANSINA, 1968).

II.6.8. A história de vida

A história de vida, em geral, se constrói a partir de entrevistas, seja com o próprio biografado, quando vivo, ou apenas com pessoas que têm informações sobre ele. Também podem ser utilizados documentos escritos, audiovisuais etc. sobre o biografado.

O objetivo é a coleta de informações sobre a vida pessoal de um ou mais informantes. Pode ser uma biografia tradicional, conter relatos orais com comentários ou mesmo ser uma “autobiografia”. (CHIZZOTTI, 2000).

Tradicionalmente, as histórias de vida versavam sobre personagens “famosos” da história, pessoas que guardam na memória informações sobre eventos que interessam ao pesquisador. Entretanto, importantes obras vêm sendo construídas, principalmente na Antropologia, mas também em áreas diversas da Psicologia Social, sobre a história de vida de pessoas “comuns”, procurando principalmente abordar como os processos históricos e os imperativos das estruturas sociais são concretamente vividos pelos indivíduos (Cf. SIMSON, 1988; BOSI, 1994).

II.6.9. A pesquisa participante

A pesquisa participante, no Brasil, desenvolveu-se principalmente a partir do livro “Pedagogia do oprimido”, do educador Paulo Freire (1921-1997), e de obras de Carlos Rodrigues Brandão (1940). (FREIRE, 2004; BRANDÃO, 1984). Este desenvolvimento se inicia com a crítica à postura tradicional do pesquisador em estudos sobre as camadas

populares, em que apenas se estaria falando “sobre eles” (o objeto de estudo), “mas sem eles”. Contra as concepções tradicionais da ciência sobre a observação, a neutralidade do pesquisador e, principalmente, a separação entre sujeito e objeto, este procedimento deseja ser uma observação militante.

Por sua vez, os pesquisadores tradicionais condenam essa técnica de pesquisa porque ela coloca o pesquisador como um elemento envolvido no fenômeno pesquisado, o que poderá resultar em conclusões que manifestam as posições pessoais do pesquisador: suas convicções políticas, religiosas, ideológicas etc. Diz-se que o pesquisador, sujeito da pesquisa, deixa-se envolver pelo o objeto pesquisado, contaminando os resultados obtidos. Isto é, o conhecimento produzido pela pesquisa participante não respeita a neutralidade científica, tão defendida pelas técnicas tradicionais, principalmente porque nela o sujeito e o objeto de pesquisa não negam o seu envolvimento real.

Segundo Brandão (1984), a interpretação pelo pesquisador dos dados colhidos na observação não deve ser a fase final da pesquisa, nem seu objetivo principal. Mais importante parece ser o processo que começa com a devolução deste conhecimento produzido às pessoas da comunidade pesquisada - o que pode começar sob diversas formas, como cartilha, como diálogo com os pesquisados, com a produção de recursos audiovisuais etc. Para além disto, a pesquisa participante poderia e deveria ser uma “técnica” em que se produz – ainda que paulatinamente – um conhecimento coletivo, que envolveria cientistas, líderes comunitários e membros do grupo popular tendo em vista problemas enfrentados pela coletividade. Este conhecimento deve colaborar para que o grupo popular compreenda melhor a realidade em que vive e intervenha nela, de modo a superar os obstáculos que lhes desafiam a vida.¹⁷

Nesta concepção, o intelectual, o sujeito pesquisador, deveria tão somente servir ao grupo popular na construção do projeto sócio-histórico e político deste grupo. No limite, os membros do grupo popular passariam, eles mesmos, a convocar pesquisadores para colaborar na construção de um saber-fazer sobre algo que interessa, preocupa e desafia o próprio grupo.

Pelo que se vê, a pesquisa participante é uma técnica de pesquisa que não se deixa intimidar pelas acusações de não neutralidade científica. Pelo contrário, faz da pesquisa um instrumento de intervenção na realidade, tornado-se, para além de científica, uma técnica de coleta, análise e compreensão dos dados profundamente engajada e militante.

II.6.10. O arquivo pessoal

Mais que uma técnica de coleta de dados, a proposta do sociólogo norte-americano C. Wright Mills (1916-1962), de que organizemos nosso arquivo pessoal, configura uma verdadeira postura diante da pesquisa científica - que ele chama de “artesanato intelectual”. Segundo seu texto *Do artesanato intelectual* (Mills, 1965), o pesquisador não deveria separar estritamente sua própria vida de seu trabalho, e inclusive fazer uso de sua

¹⁷ Cf. também Brandão (2003), em que discute experiências mais recentes de pesquisa participante na educação escolar.

experiência de vida no trabalho. Para tanto, seria preciso manter um arquivo pessoal para sistematizar nossas experiências passadas e presentes de vida e trabalho, num constante exercício de auto-reflexão, incluindo a sistemática revisão e recriação dos nossos planos de pesquisa. Os arquivos deveriam conter: notas pessoais, excertos de livros, fichas bibliográficas, delineamentos de projetos, inúmeras notas de livros etc.

Fundamental para um pesquisador, segundo Mills (1965), é o estímulo de sua “imaginação sociológica”, ou seja, uma espécie de cultivo, ao lado do exercitar da razão e da interpretação de dados, da capacidade criativa de estabelecer elos e relações entre realidades diversas. Alguns exercícios interessantes são: mudar a disposição do arquivo (alterando o lugar das notas e documentos, bem como as pastas e os títulos destas pastas); preocupar-se com palavras-chave da pesquisa (buscando sinônimos e avaliando seu grau de generalidade); promover novas classificações, mais claras e criteriosas, e combinações entre classificações etc.

II.7 O Referencial Teórico

As referências teóricas são, em um projeto de pesquisa, aquelas concepções de alguns autores de reconhecida excelência no trato do tema em questão, ou de correntes pedagógico-filosóficas que são também referenciais na área de discussão em que se encontra o objeto da pesquisa, eleitas pelo pesquisador para nortear, dar sustentação teórica à pesquisa.

Confira no Apêndice 6 a importância da análise dos dados. Ou seja, não basta coletar os dados, é preciso interpretá-los, compreendê-los, e isso se faz à luz de determinadas referências teóricas, de visões de mundo e de realidade manifestas por um autor ou por um conjunto deles. Tais referências nos orientam sobre o que fazer com os dados coletados; antes disso, norteiam os pesquisadores na decisão sobre qual técnica de coleta de dados aplicar, já que antes de coletá-los é preciso ter razoavelmente claro o que se espera que eles revelem sobre o tema e problema de pesquisa. Para ficar em um exemplo bastante simples, pode-se dizer que o pesquisador que se referencia teoricamente no positivismo dificilmente optará por utilizar a técnica de pesquisa participante, pois, pela sua visão de ciência, ela não é neutra.

É preciso deixar claro que, no projeto de pesquisa, não é preciso nem apresentar dados coletados, muito menos a análise deles. Isto é tarefa da pesquisa propriamente dita, que, no caso de um projeto de mestrado, será realizada após a aprovação no processo de seleção de um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* de uma determinada instituição, cujos resultados obtidos serão posteriormente descritos em forma de dissertação. O projeto tão somente anuncia as intenções quanto à forma de coletar e analisar os dados, dentro de um tempo específico e a partir de uma referência teórica qualquer.

O referencial teórico, ou “marco teórico de referência”, segundo Salomon (2001, p. 219) reflete, entre outros:

- a. “a opção do pesquisador dentro do universo ideológico e teórico em que se situam as diversas escolas, teorias e abordagens do seu campo de especialização;

- b. a síntese a que chegou, após as análises e críticas a que submeteu os textos lidos e consultados;
- c. o conjunto de conceitos, categorias e construtos abstratos que constituem o arcabouço teórico, em que se situam suas preocupações científicas”.

Ainda que na etapa do projeto o referencial teórico precise apenas ser esboçado em suas linhas gerais, ele deve ser apresentado de modo a permitir a avaliação da relevância científica e da coerência da fundamentação teórico-conceitual do projeto.

Assim, primeiro é preciso definir quais são os campos do saber capazes de suprir as análises dos dados. Por exemplo, seria provavelmente difícil discorrer sobre as causas econômicas da evasão escolar – se é este o recorte que farei do tema “evasão” – munido tão somente de referências retiradas da psicologia (que talvez sejam importantes e até necessárias, mas provavelmente não suficientes). O mesmo se aplicaria àquele que, tendo elegido como problema discorrer sobre as consequências psicológicas da evasão para o indivíduo que abandona a escola, fizesse uso tão somente de obras vindas da ciência econômica.

Mas também será preciso fazer, mesmo dentro de um certo campo especializado do saber, opções teóricas e conceituais. É costumeiro, em projetos, identificar alguns autores que já trataram do tema e sobre como eles o trataram. Também é positivo estabelecer um breve diálogo entre aqueles autores que escolhemos como nossos preferidos para nortear a análise dos dados. É preciso, porém, atentar-se para o fato de que fazer dialogar autores não significa forçar para que todos concordem entre si ou construir um ecletismo acrítico, em que todos os autores parecem dizer mais ou menos “a mesma coisa”, considerando, de antemão, que se completam ou “concordam no essencial” quando, na verdade, em muitos casos eles podem estar em posições francamente opostas. Por exemplo, ao fazer dialogar autores favoráveis à manutenção do caráter público da educação com outros que defendem a sua mercantilização, parece claro que estamos diante de idéias opostas quanto ao caráter da educação. É claro que é possível dizer que ambos, cada qual ao seu modo, desejam “uma educação de qualidade”. Mas isto é muito pouco para considerar que sejam “fundamentalmente, iguais”.

Neste sentido, reforçamos a importância da coerência e aconselhamos:

- evitar o ecletismo simplista (a mistura simples de idéias de pensadores que não partilham de concepções comuns) nas referências teóricas e conceitos; é até saudável usar autores de concepções opostas, com o intuito de mostrar as divergências entre eles, mas neste caso deve-se tomar muito cuidado com os argumentos avaliadores das posições de cada autor, o que nem sempre o pesquisador iniciante está habilitado para fazer;
- buscar a unidade lógico-conceitual entre tema, problema, técnicas de coleta de dados e referencial teórico.

Contudo, provavelmente seja mais importante, e anterior a tudo isto, ter-se claro qual será a relação, do pesquisador com o tema da pesquisa. Trata-se de se posicionar diante de uma questão epistemológica fundamental¹⁸, a saber, a relação entre sujeito

¹⁸ Neste texto é possível identificar **epistemologia** com teoria do conhecimento ou gnosiologia. Epistemologia é uma parte das reflexões filosóficas que trata do conhecimento: sua origem, pressupostos, finalidade, limites, validade, atualidade e grau de certeza.

(pesquisador) e objeto (tema) de pesquisa. Ou seja, é preciso ter a noção de que há diversos modelos de análise dos dados, cada qual enfatizando mais um elemento que outro. Como já foi antes discutido nos Apêndices 5 e 6, o positivismo valoriza mais o “objeto”, do qual espera-se recolher dados sobre variáveis quantificáveis. Outros modelos valorizam mais o sujeito, sua subjetividade e/ou intersubjetividade.

II.8 O cronograma

O cronograma é a parte do projeto em que se anunciam os momentos em que serão realizadas cada uma das atividades de pesquisa. O cronograma responde ao “quando” será feita cada uma das etapas da pesquisa que se anuncia em um projeto de pesquisa.

O modo mais comum de apresentar um cronograma é por meio de tabela cruzada. Nela as colunas descrevem o tempo e as fileiras as tarefas de pesquisa. É bom precisar que as tarefas estão ligadas justamente às técnicas de coleta de dados e às fases da análise destes.

O cronograma deve ter coerência em sua ordenação, o que não impede que algumas tarefas estejam em parte superpostas ao longo do tempo. Também, não impede que haja modificações no momento de pôr em prática a pesquisa, tanto antecipações quanto prorrogações, e às vezes até alterações relevantes nas tarefas: mas estas, em geral, precisarão ser justificadas diante da instituição de ensino e, quando for o caso, da agência financiadora.

No caso do Mestrado, a diretriz da CAPES é de que a dissertação de mestrado - uma espécie de relatório final da pesquisa que foi proposta no projeto - esteja pronta até 2 anos após o ingresso do aluno no Programa (portanto, é aconselhável saber o mês em que começa o ano letivo do Programa em que se pretende ingressar). Ou seja, se cada coluna da tabela do cronograma se referir a um mês - o que é recomendável -, a tabela deverá ter 24 colunas (referente a 24 meses, ou 2 anos).

Outra exigência do Mestrado é que, em geral, até 6 meses antes da defesa da dissertação haja o exame de qualificação do mestrando. Para este exame, deverá ser apresentado um relatório de qualificação. O relatório de qualificação é, na verdade, antes de tudo um relatório parcial da pesquisa que está sendo produzida. Neste sentido, nas tarefas descritas nas fileiras, é preciso incluir, no caso de um projeto de pesquisa para o Mestrado, ao lado das técnicas de coleta de dados e análise dos dados, a redação do relatório de qualificação e a redação da dissertação de mestrado. É interessante também que o cronograma inclua a previsão de reuniões com o professor orientador e com os grupos de pesquisa (cf. abaixo itens III.1 e 2).

Ou seja, no caso de um projeto de Mestrado, além das tarefas de coleta e análise dos dados, o cronograma também deve incluir as diversas rotinas típicas da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, as quais serão melhor descritas no cap. III.

Vejam no apêndice 5 um exemplo fictício de cronograma.

II.9 A bibliografia

A bibliografia trata-se de uma lista de textos consultados para a elaboração do projeto, feita conforme indicam as normas da ABNT. Também deve se incluir textos ainda não documentados pelo pesquisador (que ainda não fizemos “fichamentos”), apenas levantados pela pesquisa bibliográfica e que são considerados como importantes para a realização da pesquisa - tanto como fontes, quanto como referencial teórico, ou ainda por conter reflexões e análises teórico-conceituais que complementam ou se contrastam com as opções eleitas com nosso referencial teórico, ou, enfim, por conter pesquisas muito relevantes com tema, problema e/ou metodologia semelhantes aos que propomos no projeto (conforme discutimos no item “Pesquisa Bibliográfica” do item II.3.3).

A bibliografia distingue-se de “Referências Bibliográficas” pelo fato da segunda trazer apenas as obras efetivamente citadas ao longo do texto, enquanto que a bibliografia traz bem mais do que isto. A bibliografia, justamente por ser uma outra forma de expressar com clareza nossas fontes e referencial teórico, é mais apropriada a um projeto de pesquisa do que simplesmente as referências bibliográficas.

A importância da bibliografia no interior de um projeto de pesquisa se deve ao fato dela poder expressar também nossas fontes e referencial teórico, bem como ajudar a demonstrar o quê e como se quer pesquisar, o quanto o pesquisador se esforçou para construir o projeto e o quanto já sabe do assunto. Ou seja, ela ajuda a dar legitimidade e credibilidade científica ao projeto de pesquisa.

Contudo, em um projeto de pesquisa, a bibliografia não precisa ser exaustiva e sim se ater ao que é mais essencial e mais importante segundo o que foi até então constatado pela pesquisa bibliográfica. Inclusive, devemos continuar a desenvolver a bibliografia no processo de pesquisa, dando continuidade à pesquisa bibliográfica.

Capítulo III – A realização da pesquisa no mundo da Pós-Graduação.

A redação de um projeto de pesquisa é um dos primeiros e mais importantes passos para o caminho em direção ao mundo acadêmico. Mas outros aspectos bastante relevantes ainda devem ser considerados para os que desejam realizar a pesquisa no mundo da Pós-Graduação. Conhecer um pouco mais sobre este universo, do modo como ele se apresenta em nosso país, é um destes fundamentais aspectos. Este capítulo visa dar algumas destas informações, demonstrando as diferenças entre a Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, identificando a segunda como o campo próprio àquele que quer se tornar pesquisador acadêmico, e descrevendo os passos dentro deste campo – o Mestrado e o Doutorado. Enfim, o capítulo discute outro passo decisivo para a entrada no mundo da Pós-Graduação *Stricto Sensu*: o processo seletivo de Mestrado.

III.1 Sobre o *Lato Sensu* e o *Stricto Sensu*

A nossa história legou-nos um tipo de sociedade em que a educação escolar é uma exigência indispensável à existência contemporânea. Isso significa que todos deveriam ter acesso à escola, e a uma escola de qualidade, isso se pretende uma vida com um mínimo de dignidade.

Essa necessidade do mundo atual tem-se efetivado parcialmente no Brasil, uma vez que aqui a oferta de vagas no ensino básico aumentou muito nos últimos anos, chegando a índices médios próximos daquilo que poderíamos considerar como a universalização do ensino¹⁹. Com isso, mais pessoas tornam-se aptas a ingressarem no nível superior, do que decorre o aumento da demanda por esse nível de ensino e a conseqüente explosão da oferta de vagas, principalmente nas instituições privadas.

Sobretudo em grandes centros urbanos, como é o caso da Região Metropolitana de Campinas, a principal preocupação em relação à educação não é mais com as ofertas de vagas, mas com a qualidade de ensino em todos os níveis educacionais.

Sabe-se que a qualidade de ensino depende de muito fatores estruturais e humanos. Para ficar somente com um deles, podemos citar a formação dos docentes. Não é somente o diploma de nível superior que garante qualidade ao trabalho dos docentes, mas principalmente o investimento que se faz em sua contínua atualização profissional e humana.

A complementação da formação dos graduados em qualquer área do conhecimento é efetivada por aquilo que chamamos de Pós-Graduação. Neste nível de ensino, os graduados têm acesso a uma infinidade de cursos e experiências, que podem aprimorar a sua formação, torná-los especialistas numa área específica ou mesmo habilitá-los a desenvolver pesquisa sobre determinados objetos e fenômenos sociais.

¹⁹ É inegável que o índice médio pode encobrir algumas mazelas em relação à oferta de vagas em regiões específicas do País, como a Norte e Nordeste, onde o acesso à escola básica ainda é um desafio a ser vencido.

O que é, então, a Pós-Graduação? Um pergunta de difícil resposta, já que há uma multiplicidade de características que a definem. Mas, para o presente curso, pode-se dizer que a Pós-Graduação é o conjunto de cursos e atividades desenvolvidas pelos graduados após a Graduação em qualquer área do conhecimento.

Os cursos e atividades distintas que compõem a Pós-Graduação podem ser divididos em duas grandes modalidades, quais sejam: *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

A **Pós-Graduação *Lato Sensu*** (que numa tradução livre do latim poderia ser entendida como “sentido amplo”) é composta de cursos oferecidos aos graduados com o objetivo de aprofundarem os seus conhecimentos e habilidade em alguma área específica de sua formação profissional. Por exemplo: para quem tem formação em Pedagogia, há cursos de *Lato Sensu* em Psicopedagogia; neles o pós-graduando terá a oportunidade de aprimorar os conhecimentos que já obteve em sua Graduação por meio de um curso desenvolvido em 360 horas no mínimo. De modo que quem fizer um curso como este está qualificado pela legislação nacional como um especialista em Psicopedagogia. Para ser especialista é necessário fazer um curso de Pós-Graduação da modalidade *Lato Sensu*, também conhecido como **curso de especialização**.

Porém, se você é um profissional do mercado ou pretende sê-lo, é possível hoje no Brasil fazer cursos mais diretamente planejados para atender demandas mercadológicas concretas. Importados da realidade norte-americana, surgiram nos últimos anos no Brasil os cursos de **MBA (do inglês *Master in Business Administration*)**. Normalmente oferecidos com não menos de 480h, eles não deixam de ser cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, mas têm uma especificidade própria, ligada ao mercado e suas demandas para os executivos ou aos que pretendem essa carreira.

Como qualquer instituição de ensino superior pode abrir ou fechar cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* com muita facilidade burocrática e administrativa, há muito desses cursos espalhados por aí, tanto que são poucos os dados disponíveis sobre eles. O que se sabe é que um curso de MBA custa em média cerca de R\$ 40.000,00, enquanto que um de Especialização varia entre R\$ 8.000,00 e R\$ 25.000,00 (dados de janeiro de 2006, cf. Guia de Pós-Graduação, 29/jan./2006). Naturalmente que quando o curso é oferecido por instituições devidamente recomendadas pelos órgãos governamentais, o seu reconhecimento pelo mercado é bem maior.

Por sua vez, a **Pós-Graduação *Stricto Sensu*** (pela tradução livre do latim temos algo como “sentido específico”) não se constitui propriamente em um curso a ser feito por este ou aquele graduado. O que se faz numa Pós-Graduação *Stricto Sensu* não é participar simplesmente de um curso, mas desenvolver uma pesquisa. Isso não significa que quem faz um Mestrado ou Doutorado não deve fazer algumas disciplinas. Faz sim, só que elas estão sempre voltadas à capacitação do pesquisador ou à consecução de sua pesquisa. É por isso que se pode dizer que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é um espaço que comporta programas de pesquisa científica, abertos a receber pesquisadores para desenvolverem seus projetos orientados por pesquisadores já experientes.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* se articulam em torno de objetos de pesquisa específicos, a partir dos quais se formulam diferentes linhas de pesquisa²⁰. Por

²⁰ Cf. a relação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* recomendados pela CAPES nos Anexos.

exemplo: o Mestrado do UNISAL tem como objeto de pesquisa não a educação em geral, mas especificamente a educação sócio-comunitária, enquanto que a PUC-Campinas toma o ensino superior como o seu objeto de pesquisa. A UNICAMP é um caso à parte, uma vez que a sua Faculdade de Educação comporta uma enormidade de grupos de pesquisa, quase 40, cada qual com seu objeto educativo: há o grupo que estuda a história da educação brasileira, a informática aplicada à educação, o ensino de ciências, arte e educação, educação e trabalho etc. De tão grande o Programa, eles se articulam em 8 áreas temáticas (Cf. no sítio www.fe.unicamp.br/ensino/pos_graduacao/index.html).

Importante destacar que nos dias atuais os Programas de Mestrado e Doutorado têm se articulado em torno de Grupos de Pesquisa. Definido um objeto por um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, formam-se a partir dele as áreas e linhas de pesquisa, cada qual reunindo grupos de pesquisadores com enfoques específicos. Para deixar um exemplo, é possível citar a área temática denominada de *História, Filosofia e Educação* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da UNICAMP, que congrega em seu interior dois Grupos de Pesquisa:

- HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil;
- PAIDÉIA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação.

Cada um desses dois Grupos articula Linhas de Pesquisa diferentes, guardando especificidades muito próprias no enfoque da Área, a saber:

- HISTEDBR:
 - . Historiografia e Concepções Teórico-metodológicas da História da Educação;
 - . Estudos Temáticos e História Regional da Educação;
 - . Estudos Histórico-bibliográficos do Pensamento Educacional;
- PAIDÉIA:
 - . Ética, Política e Educação;
 - . Epistemologias e Teorias da Educação;
 - . Educação e Tecnologia na Sociedade da Informação.

A produção do conhecimento por intermédio de Grupos é mais eficiente e eficaz, porque eles procuram construir entre os pesquisadores certas dinâmicas de funcionamento que possibilitam, em geral, colher melhores resultados do que os verificados em pesquisas desenvolvidas somente pelo pesquisador e seu orientador. É comum aos Grupos a realização de reuniões periódicas para que seus pesquisadores possam discutir entre si o melhor encaminhamento das pesquisas em curso, e isso vai desde a formatação definitiva do projeto e a definição das técnicas de coleta e análise dos dados até a redação final do texto a ser defendido frente à Banca Examinadora.

III.2 Modalidades do Stricto Sensu: Mestrado, Doutorado e Mestrado Profissional.

Ao desenvolver uma pesquisa científica na academia²¹ pode-se ser mais ou menos profundo e original em sua coleta e análise de dados, ou no experimento realizado. Daí que historicamente se constituíram no Brasil dois níveis diferentes na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: o Mestrado e o Doutorado.

O primeiro nível da pesquisa acadêmica *Stricto Sensu* no Brasil é o **Mestrado**. Nele se supõe que o pesquisador é pouco experiente e que precisa de um acompanhamento mais de perto de orientadores para que sua pesquisa tenha o mínimo grau de confiabilidade científica, coerência formal e interesse social. Feita a pesquisa, ela é relatada em um texto chamado de dissertação. Elaborada, a dissertação é apresentada e defendida frente a uma banca de três pesquisadores de reconhecida experiência no trato do objeto analisado pelo pesquisador.

Quando o pesquisador ganha a experiência do Mestrado ele pode se aventurar no **Doutorado**, que se constitui em um nível mais elevado da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. No Doutorado o pesquisador tem que desenvolver uma pesquisa mais original, da qual se espera a produção de conhecimentos novos, capazes de fazer a avançar cientificamente a área pesquisada. O resultado da pesquisa de doutorado é relatado em um texto que recebe o nome de tese, que deve ser defendida frente a uma banca de cinco pesquisadores experientes.

Muito embora a Pós-Graduação *Stricto Sensu* se articule em dois níveis, Mestrado e Doutorado²², também há no Brasil Programas que oferecem a possibilidade de o pesquisador ir direto ao Doutorado, sem passar pelo Mestrado. Neste caso, são ainda poucos os Programas que oferecem essas condições e, para tanto, fazem exigências específicas. Na Educação, mais especificamente, em sua grande maioria os Programas *Stricto Sensu* não oferecem esta possibilidade nem mesmo remotamente.

Os que investem em Mestrado e Doutorado são aquelas pessoas que pretendem seguir a carreira acadêmica, principalmente exercendo a docência no nível superior de ensino.

No Brasil, a duração média de um curso de Doutorado é de 4 anos e o de Mestrado 2 anos. O custo médio gira em torno de R\$ 35.000,00 quando realizado em Instituições privadas. Contudo, há bolsas oferecidas pelos Governos Estadual (no caso de São Paulo, a FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa o Estado de São Paulo: www.fapesp.br; e o Bolsa Mestrado - http://cenp.edunet.sp.gov.br/Bolsa_mestrado/Entrada/Bolsas.asp)²³ e Federal (CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: www.capes.gov.br; CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: www.cnpq.br) para os que se aventuram na Pós-Graduação *Stricto Sensu*,

²¹ Importante lembrar que não é só nas instituições de ensino que se desenvolve pesquisa, pois nas empresas também isso acontece com muito vigor. O que se faz na academia é pesquisa científica com critério acadêmico, enquanto que os do setor privado são completamente outros, articulados pelos interesses do mercado: pesquisa-se para produzir bens e serviços a serem vendidos.

²² Depois do Doutorado o pesquisador ainda pode dar continuidade às suas pesquisas, sendo academicamente reconhecido com outros títulos. É o caso do Pós-Doutorado e da Livre Docência.

²³ As demais Unidades da Federação também possuem programas de financiamento de pesquisa.

sendo o valor médio delas de R\$ 1.270,00 para o Doutorado e de R\$ 850,00 para o Mestrado, além do pagamento da mensalidade da instituição. Ressalte-se que os valores pagos pela FAPESP são hoje os mais elevados, e as exigências feitas aos bolsistas são também maiores.

Segundo o jornal Folha de São Paulo - caderno Especial *Pós-graduação*, p. 3, de 29/01/06 - quem cursou Mestrado teve um razoável ganho econômico: em 2004, os profissionais com essa titulação tiveram um aumento salarial médio de 96,3%. No Brasil, neste mesmo período, eram 112.938 o total de alunos cursando Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Para finalizar essa brevíssima exposição não se pode deixar de considerar um novo “curso” que surgiu no último período: o **Mestrado Profissional**. Com uma carga de aproximadamente 840 horas, esta é uma nova modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que se volta à pesquisa em áreas e com objetos mais diretamente vinculados à atividade do profissional exercida pelo pesquisador no “mercado”. O Mestrado Profissional tem sido procurado por pessoas que, muito embora queiram continuar os estudos, não pretendem se afastar do mercado para produzir sua pesquisa. São cursos mais rápidos, com os quais seus idealizadores esperam aumentar a quantidade de pessoas tituladas em nosso País. Atualmente, na área de Educação, não há ainda nenhum mestrado profissional recomendado pela CAPES (Cf. <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/ProgramasReconhecidos.htm>).

Mas o Mestrado Profissional tem sido adotado por vários novos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em uma área correlata à Educação, qual seja, a de Ensino de Ciências e Matemática (que também oferece as modalidades Mestrado e Doutorado). Formalmente, esta área acabou não sendo adotada pela Educação propriamente dita no que se refere à CAPES, que a inclui nas chamadas Grandes Áreas em “Outros” (enquanto a Educação se inclui nas “Ciências Humanas”). Contudo, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática pode interessar a professores e outros profissionais, que almejam adentrar no mundo da pesquisa acadêmica, cuja graduação se deu nas áreas das Ciências Naturais e Matemáticas e por isto apresentamos no Anexo 3 a lista destes programas recomendados pela CAPES.

Em relação à qualidade, também há significativas diferenças entre os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Os mais conceituados são os recomendados pela CAPES e reconhecidos pelo MEC. Sem isso, o título obtido pelo pesquisador nem sequer tem validade em alguns concursos públicos. Nos Anexos 1 e 2, reproduzimos listas dos Programas recomendados pela CAPES em 2005, mas recomendamos que confira sempre estes dados diretamente no sítio da CAPES (ibid.), que atualiza a lista periodicamente conforme novas avaliações – o mesmo é válido para os Programas em Ensino de Ciências e Matemáticas no Anexo 3.

III.3 Os processo seletivos dos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu

Em geral, nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil é maior o número de candidatos do que o número de vagas oferecidas. Esta discrepância é ainda mais

acentuada no caso de Programas prestigiados de universidades públicas. Contudo, mesmo quando estes números se equilibram, e até mesmo quando as vagas superam os candidatos, há sempre a necessidade de que o Programa faça um processo seletivo. Este visa não apenas classificar os candidatos, reservando suas vagas para os melhores pontuados, mas, antes disto, tem o objetivo de averiguar a capacidade e o potencial dos futuros pesquisadores. Como regra, um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* não deveria aceitar o ingresso de candidatos inabilitados à pesquisa acadêmica, mesmo que disponham de vagas para oferece-los.²⁴

Neste sentido, como já dito, o principal requisito do aspirante à Pós-graduação *Stricto Sensu* é sua capacidade – real ou potencial – de desenvolver uma pesquisa acadêmica. Descreveremos abaixo, sucintamente, as principais rotinas de um processo seletivo de Mestrado, que é justamente a porta de ingresso daquele que deseja ser pesquisador no mundo da Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Há variantes nestas rotinas, mas em geral elas giram em torno das seguintes fases:

- análise do projeto de pesquisa
- análise do currículo do candidato.
- prova escrita
- entrevista
- exame de proficiência em língua estrangeira

Discutiremos abaixo cada uma destas fases.

III.3.1 Análise do projeto

Para diversos processos seletivos, a análise do projeto de pesquisa é a primeira fase “eliminatória”, principalmente em Programas bastante concorridos e que recebem um número muito grande de candidatos.²⁵

Contudo, mesmo em programas que não consideram esta análise como eliminatória, ela é um elemento fundamental para outros momentos do processo seletivo, principalmente a entrevista.

Os elementos presentes na análise do projeto são os mesmos requisitos já apresentados no início do capítulo II, quais sejam, adequação aos critérios científico-acadêmicos (coerência lógico-formal, formatação de acordo com as orientações da ABNT, não conter plágio e possuir considerações sobre algumas questões relevantes), apresentação dos principais elementos de um projeto de pesquisa (já discutidos no Capítulo II) e adequação à Área de Concentração do Mestrado.

Sobre o último ponto, discutiu-se já no item III.1 a articulação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Áreas de Concentração e Grupos e/ou Linhas de Pesquisa. Ou seja, um Mestrado em Educação possui uma ou mais Áreas de Concentração. Cada

²⁴ Sem esquecer, é claro, que é necessário ser graduado em cursos reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) ou ter concluído a graduação no momento em que o curso de Mestrado se iniciar para ter direito a fazer a Pós-Graduação.

²⁵ Por exemplo, o processo seletivo mobilizado pela Faculdade de Educação da Unicamp em 2006 contou com mais de 1400 candidatos aos Programas de Mestrado e Doutorado.

Área pode conter um ou mais Grupos de Pesquisa ou Linhas de Pesquisa. É necessário que o projeto de pesquisa esteja adequado à Área de Concentração e mesmo ao Grupo de Pesquisa em que pretende concorrer por uma vaga como mestrando. Para tanto, é necessário que se tenha clareza de qual é a Área e o grupo do Mestrado que se pretende ingressar. Melhor ainda, é preciso encontrar o Programa, a Área de Concentração e o Grupo de Pesquisa que melhor possam acolher o projeto de pesquisa do aspirante ao Mestrado.

Conhecemos vários casos de projetos de pesquisa muito bons, mas que foram apresentados a Programas aos quais não tinha adequação nem identidade. Porém, não consideramos que o ideal seja formatar um projeto de pesquisa que, pretensamente, estaria mais a contento de um dado Programa que se sonha ingressar. O ideal nos parece ser, justamente, encontrar o Programa que melhor acolherá o projeto de pesquisa desejado. Inclusive porque outras rotinas do processo seletivo, como se verá abaixo, podem acabar demonstrando que, por mais que aquele projeto tenha afinidade com dado Programa, ele não tem identidade alguma com o candidato proponente.

III.3.2 Análise do currículo do candidato

Praticamente todos os processos seletivos exigem do candidato, como parte do material de inscrição, um currículo, o qual versa sobre suas prévias atividades acadêmicas e profissionais. Em geral, entretanto, a análise do currículo não constitui em uma fase eliminatória ou claramente em separado do processo seletivo. Ela costuma constituir-se como um dos aspectos tratados na entrevista.

De todo modo, percebe-se que a análise do currículo pode demonstrar a adequação (ou não) do candidato ao projeto de pesquisa que ele mesmo apresentou, ou então que sua a experiência profissional e acadêmica anterior teria relação muito maior com outras temáticas e até com outros Programas. Por outro lado, pode demonstrar que, apesar de certas limitações no seu desempenho em outros quesitos do processo seletivo, o candidato tem ao menos um potencial para desenvolver uma pesquisa acadêmica na temática e linhas de pesquisa daquele Programa de Pós-Graduação.

Enfim, tem sido cada vez mais recorrente no meio acadêmico nacional a consulta de dados disponibilizados pelos pesquisadores na Internet através da chamada Plataforma Lattes, mantida pelo CNPq (acessada pelo endereço eletrônico <http://lattes.cnpq.br/index.htm>). Ela se constitui como um “banco” que armazena, sistematiza e disponibiliza dados de currículos e de instituições da área de ciência e tecnologia num formato padrão. Neste sentido, recomenda-se ao graduado, principalmente se ele é aspirante à Pós-Graduação, que cadastre seu currículo na Plataforma Lattes.

III.3.3 A prova escrita

Quase que a totalidade dos exames de seleção para Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) apresentam a prova escrita como um dos instrumentos a serem utilizados na definição da escolha dos futuros pesquisadores. Isso porque, obviamente, o domínio da leitura e da escrita é condição fundamental a todos os

pesquisadores, ainda mais aos que se aventuram no âmbito da educação e de outras disciplinas das ciências humanas e sociais. A importância central do domínio da leitura e da escrita na consecução de uma pesquisa qualquer é tão fortemente consolidada nesta área que sistematicamente os Programas apresentam a prova escrita como critério eliminatório do candidato, constituindo-se muitas vezes na primeira fase do processo seletivo.

Obviamente não é possível àquele que pretende produzir uma pesquisa com critérios acadêmicos e com procedimentos científicos aprender a ler e a escrever durante o trabalho. Exige-se do pesquisador o domínio da língua, isto é, espera-se que ele tenha capacidade para ler, interpretar e refletir sobre textos escritos, bem como redigi-los de forma clara e coerente. Isso é um dos seus pré-requisitos, que se coloca em evidência desde a “pesquisa exploratória”, passando pela confecção do projeto de pesquisa até se chegar à redação do relatório final, que deve descrever os resultados alcançados com a pesquisa realizada.

Mas as exigências verificadas na prova escrita não param por aí, elas não se resumem ao domínio da linguagem escrita propriamente dita. Ela também averigua se o candidato tem aptidão para as leituras da área científica relativa ao Programa que se pretende integrar. Para verificar isso os Programas, então, corriqueiramente formulam uma prova escrita composta por questões que dizem respeito a uma bibliografia previamente divulgada.

A bibliografia que é exigida na prova escrita habitualmente é composta por textos (livros, capítulos de livros, artigos científicos, ensaios etc.) que são referência ao corpo docente do Programa. Isto é, são textos que manifestam o interesse e o posicionamento científico, filosófico e sociológico daqueles que participam do Programa que se pretende integrar. De modo que é muito prudente ao candidato prestar bastante atenção à bibliografia anunciada para a prova escrita, pois ela é reveladora do patamar de discussão e das posições dos integrantes do Programa.

Em geral, com a aplicação de prova escrita os Programas procuram avaliar se o candidato:

- 1) leu a bibliografia indicada;
- 2) tem condições de refletir criticamente sobre ela (entenda-se por refletir criticamente compreender o que o autor quis dizer e posicionar-se frente a isso);
- 3) tem condições de articular por escrito as reflexões presentes nos textos indicados entre si ou com outras leituras feitas pelo pesquisador, ou mesmo com o projeto e pesquisa.

Sabendo disso, é imprescindível ao candidato ler a bibliografia indicada de forma sistemática. Ou seja, não simplesmente correr os olhos sobre os textos, mas lê-los e fazer anotações de sua idéia central, dos argumentos utilizados para validá-la e das possíveis “críticas” (os aspectos que se tem concordância e discordância) que é possível se fazer sobre eles. Feita essa leitura sistemática sobre a bibliografia indicada, é possível ao candidato antes da prova escrita produzir exercícios por escrito de articulação entre os textos e dos textos com seu projeto de pesquisa. Se o candidato conseguir fazer isso, é salutar procedimento apresentar os textos produzidos a uma terceira pessoa para que possa avaliá-lo, melhor ainda se essa pessoa também dominar a leitura e a escrita, bem como as discussões relativas à bibliografia indicada.

Assim procedendo, quando o candidato tiver à sua frente a prova escrita ele terá uma visão geral sobre a bibliografia (a idéia central dos textos), seus aspectos internos (os argumentos apresentados pelos autores para validar suas idéias) e as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os textos lidos e seu projeto de pesquisa. As provas escritas aplicadas pelas instituições públicas e privadas brasileiras no último período não fogem muito disso.

III.3.4 A entrevista

O principal objetivo de uma entrevista ao processo seletivo de Mestrado é analisar se o candidato tem “perfil de pesquisador”, ou seja, se tem capacidade real ou ao menos potencial para desenvolver pesquisas de nível acadêmico sobre a Educação, de modo geral, e na Área de Concentração e Linha de Pesquisa em que se candidatou, em particular.

Ao que parece, depende muito da capacidade da banca examinadora, composta por professores do Programa, perceber se o candidato tem este “perfil” real ou potencial. Contudo, o candidato poderá contribuir muito para esta percepção com uma maior consciência sobre o que é um Mestrado e o que este Programa de Pós-graduação em particular demanda.

Na entrevista, são feitas questões pela banca examinadora referentes às fases anteriores da seleção, como a prova escrita e, principalmente, o projeto de pesquisa e o currículo do candidato. Procura-se auferir se o candidato possui os diversos requisitos fundamentais ou facilitadores para sua possível caminhada no mestrado, quais sejam: tempo, leituras previamente feitas, envolvimento em relação ao projeto e expectativas positivas sobre a vida como pesquisador.

É importante ao menos um comentário sobre estes requisitos. São muito recorrentes questões sobre quanto tempo o candidato terá disponível para as atividades do mestrado. Em geral, há uma espécie de “pacto” entre o candidato e o Programa, em que o primeiro compromete-se a não fazer da “falta de tempo” argumento para justificar a não realização das atividades de leitura e pesquisa necessárias. Ou então, fica clara a falta de tempo do candidato – o que significa a sua não habilitação como mestrando. Portanto, recomendamos fortemente àqueles que desejam fazer a Pós-graduação *Stricto Sensu*, por mais que isto seja difícil para profissionais como os professores, freqüentemente não remunerados com justiça, mas que têm tanta relação com a Educação, que concebam o Mestrado (e, talvez, o Doutorado) como um verdadeiro projeto de vida a ocupar posição central (ainda que não exclusiva, é claro) no seu cotidiano.

É importante saber que a banca examinadora não pretende avaliar apenas o que o candidato espera do Mestrado, mas também, igualmente, algumas vezes principalmente, o que candidato e sua produção acadêmica poderão contribuir com o Programa. Esta contribuição significa que o candidato tem potencial de produzir academicamente algo de relevante sobre a Área de Concentração a qual o Programa faz seu objeto, tanto por seu perfil e sua experiência profissional-acadêmica, quanto pela relevância do projeto de pesquisa e a qualidade das leituras acadêmicas previamente trazidas.

Neste sentido, vale a pena registrar aqui que o mundo acadêmico necessita e exige dos pesquisadores a publicação de produtos de seu trabalho. Este é um dos critérios de

avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pela CAPES. Aos professores dos Programas, exigem-se principalmente as publicações de artigos científicos em revistas bem avaliadas pelo QUALIS (cf. item II.6.1), além de apresentação de comunicações orais em eventos científicos igualmente avaliados pelo QUALIS. Aos mestrandos, a grande exigência do Programa e da CAPES é, certamente, a dissertação de Mestrado. Contudo, recomenda-se fortemente que o mestrando tenha disposição para produzir, senão artigos (os quais demandam mais tempo e esforço), ao menos resenhas para publicação em revistas científicas e Painéis para apresentação em eventos. Após a conclusão de sua dissertação, recomenda-se ao agora mestre que encaminhe um resumo dela para publicar em periódicos e apresente-a também, agora em forma de comunicação oral, em eventos científicos.²⁶

III.3.5 O exame de proficiência em língua estrangeira

Em geral, o mundo da pesquisa científica não é diferente do que enfrentamos em nosso dia-a-dia; ambos se caracterizam pela extrema dinamicidade e complexidade. Só que o pesquisador, diferente de muitos de nós, não pode abdicar de conhecer esse dinamismo complexo e dele fazer uso, sob pena de perder o seu *status* profissional.

Muito da complexa dinâmica do mundo atual se deve ao desenvolvimento das facilidades de comunicação e intercomunicação, propiciadas pelo avanço da ciência e da tecnologia. Com isso, mais conhecimentos circulam pelo mundo afora e numa velocidade jamais vista. A quantidade de informações disponíveis na Internet hoje é algo inimaginável para os enciclopedistas modernos, intelectuais que se aventuraram na produção de uma síntese de todo o conhecimento disponível à humanidade durante o período Moderno em todas áreas do conhecimento humano.

Para ter acesso a tudo isso é indispensável que se saiba ler e entender o que está sendo dito, e o que está sendo dito normalmente se diz em línguas diferentes do Português. Daí se esperar de quem cursa o Mestrado ou Doutorado proficiência em língua estrangeira.

Lembre-se que proficiência não é fluência completa em uma língua, domínio total dela em todas as suas nuances fonéticas, gramaticais e sócio-culturais. É exatamente a capacidade de ler e entender o que se diz por escrito, incorporando o lido e entendido ao seu próprio patrimônio cultural.

De quem faz Mestrado exige-se proficiência em pelo menos uma língua estrangeira e no Doutorado duas. Cada Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, porém, tem exigências próprias em relação a isso. Alguns exigem a proficiência em inglês, enquanto outros aceitam-na em outras línguas, como o espanhol; alguns exigem que o exame seja feito junto com as avaliações de seleção do candidato, outros possibilitam aos pesquisadores fazer o exame ao longo do curso, isto é, depois de aprovado no processo seletivo.

²⁶ Em relação a estes produtos acadêmicos – artigo, resenha, resumo, comunicação e painel –, cada revista científica e evento costumam adotar diferentes padrões, de modo que sugerimos ao leitor que consulte as revistas científicas e os Anais de Eventos que deseja publicar ou participar para formatar adequadamente seu produto.

A exigência de proficiência em língua estrangeira, principalmente no Inglês, não deve ser vista como pedantismo acadêmico ou mesmo como americanismo, mas como uma necessidade de se saber ler o que circula pelo mundo e de estabelecer intercomunicações, que normalmente têm no inglês a sua matriz lingüística, aí sim por uma determinação sócio-econômica-militar.

Há que se considerar, por fim, que algumas pesquisas realizadas no âmbito das ciências humanas e sociais se voltam para o pensamento de determinado autor ou corrente teórica estrangeira. Talvez nem seja preciso dizer, mas é óbvio que neste caso a proficiência na língua originária é indispensável.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli (org.). *A pesquisa na formação de professores*. Campinas-SP, Papirus, 2005.

BAZARIAN, Jacob. *O problema da verdade: teoria do conhecimento*. 4ª edição. São Paulo, Alfa-Ômega, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. Lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, cap. p. 217-227.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. A Antropologia social. In: MARCELLINO, N. C. *Introdução às Ciências Sociais*. 10ª ed., Campinas: Papirus, 2001, p. 41-50.

_____. *A pergunta a várias mãos*. A experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. e BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os métodos da história: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social*. Trad. de João Maia. Rio de Janeiro, Graal, 1979 (coleção Biblioteca de história; v. 5).

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

DEBERT, Guita G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: _____. *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DESCARTES, René. *Discurso o Método; As paixões da alma; Meditações; Objeções e respostas*. In: DESCARTES, René. Trad. de J. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 5ª edição. São Paulo, Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores)

DURKHEIM, Émile. *Durkheim*. Sociologia. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1990 (Coleção Grandes Cientistas Sociais-1)

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. 9ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1992.

FOOT-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, Alba (org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 77-86, cap. 3.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. 5ª ed., São Paulo: Nacional, 1975.

GROPPO, Luis Antonio. *Uma onda mundial de revoltas*. Movimentos estudantis de 1968. Piracicaba: Editora Unimep, 2005.

Guia de Pós-Graduação. *Jornal Folha de São Paulo*, Caderno Especial, 29 de janeiro de 2006, 36 p.

LOMBARDI, José Claudinei (org.) *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador-SC: Universidade do Contestado, 1999.

LUHMAN, Niklas. *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós, 1990. p. 41-142.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação. In. DURHAN, Eunice R. (org.). *Malinowski*. Antropologia. São Paulo: Ática, 1996, pp. 25-48, cap. 1. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas-SP. Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas de nosso tempo, v. 71)

MARX, Karl. O método da economia política. In. _____. *Marx*. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 39-46. (Coleção Os pensadores)

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. In: _____. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965, Apêndice, p. 211-243.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes*. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. *Metodologia da pesquisa*. Abordagem teórico-prática. 7ª ed., Campinas: Papirus, 2002.

PRIGOGINE, Ylia. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

SALOMON, Décio Vieira. *Como fazer uma monografia*. 10ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Silvio Sanches (org.). *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões de nossa época; v. 42)

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20ª edição revista e ampliada. São Paulo, Cortez, 1996.

SIMSON, Olga M. von. *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.

THIOLLENT, Michel J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

VANSINA, Jan. *La tradicion oral*. Barcelona: Lahn, 1968.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *A filosofia da praxis*. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 2ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

Sítios da Internet

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. www.abnt.gov.br, consultado em 20 de fevereiro de 2006.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, <http://www.anped.org.br>, consultado em 28 de fevereiro de 2006.

Bolsa Mestrado da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. http://cenp.edunet.sp.gov.br/Bolsa_mestrado/Entrada/Bolsas.asp, consultado em 20 de fevereiro de 2006.

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. www.capes.gov.br, consultado em 20 de fevereiro de 2006.

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica. http://cenp.edunet.sp.gov.br/Bolsa_mestrado/Entrada/Default.asp, consultado em 24 de fevereiro de 2006.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: www.cnpq.br, consultado em 20 de fevereiro de 2006.

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa o Estado de São Paulo: www.fapesp.br, consultado em 20 de fevereiro de 2006.

Manual de orientação aos candidatos ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da UNICAMP: <http://www.fe.unicamp.br>, consultado em 20 de fevereiro de 2006.

Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. www.fe.unicamp.br/ensino/pos_graduacao/index.html, consultado em 1 de março de 2006.

QUALIS - Sistema de Classificação de Periódicos, Anais e Revistas. <http://www.qualis.capes.gov.br/>, consultado em 1 de março de 2006.

Sistema de Biblioteca da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. <http://www.unicamp.br/unicamp/servicos/servicos/arqbibl.html>, consultado em 28 de fevereiro de 2006.

Sistema de Bibliotecas da USP – Universidade de São Paulo. <http://www.usp.br/sibi/>, consultado em 28 de fevereiro de 2006.

Sistema de Biblioteca da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. (<http://www.unimep.br/php/index.php>), consultado em 28 de fevereiro de 2006.

Sistema de Biblioteca do UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. <http://www.unisal.br/biblioteca/biblioteca.asp>, consultado em 28 de fevereiro de 2006.

Apêndices

Apêndice 1: Esquema com os passos resumidos para a construção de Projeto de Pesquisa em Educação

Capa

Folha de Rosto

Sumário

1. Tema

Tema é o “assunto” do projeto, a grande área onde se inscreve o objeto a ser pesquisado.

2. Problema

Trata-se da “dúvida” a ser respondida pela pesquisa.

Deve ser redigida, preferencialmente, em forma de pergunta, como uma questão delimitada sobre a realidade em termos de espaço e tempo, cuja procura pela resposta está ao alcance das capacidades do candidato.

3. Hipótese

Dependendo do referencial teórico-epistemológico adotado, este item pode ser dispensado.

Trata-se de uma resposta provisória ao problema, que será comprovada (ou não) pela pesquisa.

4. Objetivo

Pode se indicar como objetivo algo a se conhecer, contestar e/ou propor em relação à dada realidade.

5. Justificativa

Trata-se de da defesa da importância da pesquisa a ser feita.

Pode se argumentar sobre a motivação pessoal e a relevância da pesquisa a se realizar, do ponto de vista científico, político, econômico, filosófico etc.

6. Técnicas de coleta de dados

Apresentação de como se pretende coletar os dados sobre o tema delimitado.

As técnicas devem ser definidas de acordo com o tema e problema propostos, assim como conhecimentos já existentes sobre o assunto.

Procure prever o melhor e o mais detalhadamente possível as técnicas que serão aplicadas e justificar o uso de cada técnica, ou seja, procure definir quais dados se pretende coletar com ela e como poderá ajudar a responder ao problema definido.

7. Referencial Teórico

Indicação de quais serão os autores, suas concepções e correntes teórico-filosóficas – todos de reconhecida excelência no trato do tema em questão – com que se pretende analisar os dados colhidos.

O referencial precisa ser apenas esboçado em suas linhas gerais, mas de modo a permitir a avaliação da relevância científica e da coerência da fundamentação teórico-conceitual do projeto.

8. Cronograma

Pode ser em forma de tabela: as linhas horizontais indicam a atividade de pesquisa e as linhas verticais o mês ou meses em que será realizada cada atividade.

9. Bibliografia

Lista de: a) títulos que foram consultados para a elaboração do projeto; b) títulos apenas levantados pela pesquisa exploratória e que são considerados como importantes para a realização da pesquisa – os quais se pretende ler e utilizar posteriormente.

A bibliografia não precisa ser exaustiva e sim se ater ao que é mais essencial e importante conforme constatado pela pesquisa exploratória. Ela pode e deve continuar a se desenvolver no processo de pesquisa, durante a pesquisa bibliográfica.

Deve ser feita conforme normas da ABNT (pode consultar o Guia de Normas para a Elaboração de Trabalhos Científicos do Unisal, em www.am.unisal.br).

Apêndice 2 – Exemplo de capa para Projeto de Pesquisa

Maria da Silva

Projeto de Pesquisa

Evasão escolar e fatores econômicos: um estudo
sobre as escolas públicas estaduais de Americana
entre os anos de 1996 e 2006

**Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL
Americana/SP - 2006**

Apêndice 3 – Exemplo de Folha de Rosto para Projeto de Pesquisa

Maria da Silva

Evasão escolar e fatores econômicos: um estudo sobre as escolas públicas estaduais de Americana entre os anos de 1996 e 2006

Projeto de pesquisa apresentado para o Exame de Seleção do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do UNISAL – Mestrado em Educação Sócio-comunitária.

**Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL
Americana/SP - 2006**

Apêndice 4: Exemplo de construção do item “Técnicas de coleta de dados” do projeto de pesquisa

a) Quadro para o exercício de definição das técnicas de coleta de dados do projeto de pesquisa, preenchido com o exemplo do projeto “A influência da situação econômica sobre os níveis de evasão escolar nas escolas públicas de Americana nos anos 1990”.

Descrição		Dados que se espera coletar	Objetivo (como espera que a técnica colabore na resposta ao problema de pesquisa).
Técnica	Fonte		
Pesquisa bibliográfica	Livros, revistas científicas, teses, dissertações, Internet etc.	Sobre os temas: evasão, influência de fatores econômicos na educação, exclusão e inclusão social, “fracasso escolar” etc.	Complementar a bibliografia e incrementar o referencial teórico para a análise dos dados a serem coletados pelas técnicas abaixo descritas.
Análise de documentos	Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal de Educação e secretarias das escolas	Dados para configurar um perfil sócio-econômico dos alunos que evadiram das escolas nos anos 1990.	Perfil sócio-econômico dos alunos que evadiram das escolas nos anos 1990.
Aplicação de questionários	Amostra probabilística daqueles indivíduos que evadiram das escolas nos anos 1990	Condição social e causas da evasão.	Complementar o perfil sócio-econômico destes e obter dados sobre as causas da evasão.
Entrevistas semi-abertas	Alguns dos indivíduos da amostra acima citada.	Dados sobre causas da evasão.	Buscar compreender com mais acuidade os fatores que contribuíram para a evasão destes, em especial os de caráter sócio-econômico.

b) Modo como estas técnicas podem aparecer no projeto de pesquisa:

Técnicas de coleta de dados

A pesquisa pretende fazer uso das seguintes técnicas de coleta de dados:

1) Pesquisa bibliográfica em livros, revistas científicas, teses, dissertações, Internet etc. sobre os temas evasão, influência de fatores econômicos na educação, exclusão e inclusão social, “fracasso escolar” etc., para complementar a bibliografia e incrementar o referencial teórico para a análise dos dados a serem coletados pelas técnicas abaixo descritas.

- 2) Análise de documentos da Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal de Educação e secretarias das escolas para o levantamento de dados para configurar um perfil sócio-econômico dos alunos que evadiram das escolas nos anos 1990.
- 3) Aplicação de questionários a uma amostra probabilística daqueles indivíduos que evadiram das escolas nos anos 1990, com questões sobre as causas da evasão, com os objetivos de complementar o perfil sócio-econômico destes e obter dados sobre as causas da evasão.
- 4) Entrevistas semi-abertas com alguns dos indivíduos da amostra acima citada, buscando compreender com mais acuidade os fatores que contribuíram para a evasão destes, em especial os de caráter sócio-econômico.

Apêndice 6: Análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados pelo pesquisador

As concepções positivistas sobre a ciência (que discutiremos novamente no Apêndice 7), tendem a valorizar a análise quantitativa dos dados, considerados como os mais apropriados ao único método que qualificam como científico, método este “apoiado na experimentação, mensuração e controle rigoroso dos dados (fatos), tanto nas ciências naturais como nas ciências humanas”. (PÁDUA, 2002, p. 33). As técnicas e pesquisas nas ciências humanas, aqui, deveriam ser análogas às das ciências naturais, portanto “experimentais”. A posição do pesquisador deveria ser a de neutralidade frente ao tema investigado.

Ao longo do século XX, entretanto, as ciências humanas desenvolveram novas formas de investigação, com base principalmente na dialética e na fenomenologia (também discutidas melhor a seguir), sobretudo preocupados com o significado dos fatos humanos e sociais. (idem). Ao levar em conta as motivações e valores dos entes humanos, bem como ao considerar a realidade social como um contexto fluente de relações, as ciências humanas, nesta concepção, não poderiam operar tão somente com a análise quantitativa - no que as ciências humanas se diferenciariam das exatas. Nesta concepção, também a pretensa neutralidade do método positivista é denunciada como ilusão, considerando-se como mais produtivo e honesto ao pesquisador ter consciência de suas motivações, valores e escolhas pessoais.

Na prática, contudo, muitas vezes não é só possível, mas também desejável, combinar as diversas formas de análise, quantitativa e qualitativa, conforme a natureza do problema e as diversas faces do tema eleito.

a. Análise quantitativa

Diante dos dados coletados, inúmeras vezes é possível analisá-los de modo quantitativo. Na verdade, na própria elaboração das técnicas de coleta, podemos prepará-las para que, fundamentalmente, construam dados de modo a serem quantitativamente interpretados – é o que reiteradamente acontece com os questionários e as observações sistemáticas. Quantificar os dados significa mensurar variáveis estabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, através de análise de frequência e correlações estatísticas.²⁷ Neste modelo, através da matematização, estatística e probabilidade, principalmente, o pesquisador *descreve* (os dados), *explica* (através da frequência e correlação) e *prediz* (a partir de análise dos dados já existentes) (CHIZZOTI, 2000).

Por exemplo, podemos tomar como variáveis a *taxa de evasão escolar* e o *estrato social*. Primeiro se determina a taxa de evasão. Depois, a frequência com que as crianças de cada estrato social se evadem da escola (os estratos sociais podem ser definidos, por exemplo, por faixa de renda ou por ocupação profissional). Se a taxa de evasão é a mesma para todos os estratos sociais, é possível afirmar que, naquele caso estudado, não há

²⁷ Um exemplo desta preocupação é o clássico manual de metodologia para as Ciências Sociais dos anos 1960: GOODE; HATT (1975).

correlação entre estrato social e evasão escolar. Mas se, por exemplo, for demonstrado que quanto maior a pobreza, maior é a evasão escolar, então é possível concluir não apenas que existe esta correlação mas também qual é o seu sentido – mais pobreza, mais evasão.

Na análise quantitativa, os dados são tratados como uma “amostragem”. Há dois tipos de amostragem:

- amostragem probabilística: quando os dados sobre a amostra podem ser estendidos à toda população da qual a amostra foi retirada (para tanto, é preciso fazer uso de técnicas da estatística e da probabilidade para definir o tamanho da amostragem segundo o grau de confiabilidade exigido).
- amostragem não-probabilística (ou enquête): em que os resultados só fazem referência, com certeza, à própria amostra, já que a escolha da amostra não foi aleatória ou não representa de modo probabilístico uma dada população. Os resultados de uma enquête são “indicativos”, nunca definitivos.

Muitas vezes, o tratamento quantitativo dos dados se expressa por meio de tabelas e gráficos. Um padrão corriqueiro de pesquisa costuma apontar como sua essência as seguintes “fases” da pesquisa: primeiro, a aplicação de questionários; segundo, o tratamento estatístico dos dados, por meio de tabelas e gráficos. Porém, freqüentemente, este padrão incorre em erros. O primeiro erro está em chamar a aplicação de questionários de “pesquisa” (ou, pior, chamar o próprio questionário de “pesquisa”); na verdade, o questionário é tão somente uma técnica de coleta de dados, aliás, nem sempre uma técnica suficiente e nem, muito menos, a mais adequada para dar conta do tema e do problema pesquisados. O segundo equívoco está em confundir análise com descrição, quando se considera como “análise de dados” uma mera descrição dos dados que já estão presentes nas tabelas.

Talvez o primeiro sociólogo a utilizar dados estatísticos para discutir fenômenos sociais, Émile Durkheim, em *O suicídio*; ele mesmo não cometeu este segundo erro (DURKHEIM, 1990). A análise de dados oficiais sobre suicídios em países europeus ao longo do tempo leva-o, na tentativa de explicar os significados daqueles dados, a fazer amplo uso de sua teoria social sobre a estruturação e evolução das sociedades modernas. Neste sentido, mesmo quando os dados serão quantificados, o referencial teórico é recurso fundamental para a análise destes, como, por exemplo, quando se trata de explicar as freqüências e as correlações entre variáveis em termos de função e causa.

Além disso, é quase sempre possível também dar um tratamento qualitativo aos dados, mesmo quando estão expressos prioritariamente de modo quantitativo. No caso da evasão escolar, sobre o significado do fato de, por exemplo, não haver correlação entre pobreza e evasão no caso estudado, podemos questionar: isto significa necessariamente que o sistema escolar prima pela igualdade de oportunidades entre classes? O sistema escolar nesta localidade pesquisada não desenvolveu alguma tática para reduzir a evasão que não mude nada de essencial na estrutura curricular e no sistema de avaliação – por exemplo, a oferta de merenda escolar de qualidade? Para responder a tais questões pode ser necessário apelar a uma análise também qualitativa sobre o que os dados quantitativos parecem apenas indicar.

b. Análise qualitativa

Como vimos no exemplo acima, um outro tratamento possível de se dar aos dados é a análise qualitativa. Diversas técnicas foram inclusive elaboradas especialmente para gerar dados que, acredita-se, seriam mais bem analisados deste modo – como a observação participante e a entrevista não-diretiva. Estas e outras técnicas, em geral, foram constituídas dentro de metodologias que valorizam os dados colhidos nas relações interpessoais, na co-participação do pesquisador na situação dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. (CHIZZOTTI, 2000).

Nestas metodologias, o pesquisador *participa, compreende e interpreta*. Cada caso é tido como único, particular e não-repetível. Não cabe aqui a proposta de uma lei “geral” ou universal que poderia predizer casos análogos futuros (como no modelo quantitativo). O exemplo, o caso ou a situação estudada podem tão somente ajudar na compreensão de outros tantos casos, ou colaborar na compreensão de um dado problema mais geral. Por sua vez, a análise qualitativa toma estes dados como parte de um contexto fluente de relações, não apenas como coisas isoladas ou acontecimentos fixos captados num instante de observação. Os dados não se restringem ao aparente, mas contém ao mesmo tempo revelações e ocultamentos. Dá-se importância tanto ao conteúdo manifesto das ações e falas, quanto ao que é latente ou ocultado. (idem).

Entretanto, mesmo os dados colhidos por técnicas que privilegiam a análise qualitativa podem receber um tratamento quantitativo, principalmente quando estas técnicas acumulam muitos casos análogos no tempo e no espaço. Por exemplo, existem casos de tratamento quantitativo de histórias de vida – não de uma única história, mas de diversas histórias recolhidas de modo semelhante sobre um dado lugar ou classe social: a partir de categorias quantificáveis e variáveis previamente eleitas, os dados são quantitativamente reavaliados.

Certamente, uma pesquisa pode conter tanto análises quantitativas, quanto qualitativas. Num estudo sobre a evasão, por exemplo, entrevistas abertas com adolescentes que abandonaram a escola em dado local podem exemplificar modos de ser e de sentir em relação às causas e consequências da evasão. Poderiam ser complementadas ou complementar a análise de dados estatísticos sobre a evasão neste mesmo local ao longo de um período de tempo que abarca o momento em que estes entrevistados evadiram.

Apêndice 7: As principais epistemologias aplicadas à pesquisa em educação

Entre as principais epistemologias utilizadas em pesquisas sobre o fenômeno educacional, quatro parecem se destacar mais ao longo do tempo e no presente: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo e o assim chamado de “paradigma da complexidade”. Brevemente, pretendemos abordar suas diferentes concepções sobre a relação entre objeto de estudo e sujeito pesquisador na construção de conhecimentos científicos. Como afirmamos acima, ter clareza sobre estas diferentes abordagens relativas à questão da gênese do conhecimento, e até mesmo assumir uma abordagem conscientemente, são passos importantes e desejáveis, mas não obrigatórios, para a construção de um adequado projeto de pesquisa.

a. O positivismo

No processo de produção do conhecimento, no qual se estabelece uma relação entre o sujeito do conhecimento - o pesquisador - e o objeto a ser conhecido, a epistemologia positivista adota uma posição objetivista, isto é, valoriza sobremaneira o objeto de pesquisa.

É fundamental aos positivistas a precisão e a neutralidade das técnicas de coleta de dados sobre o objeto utilizadas pelo pesquisador. Para os que se referenciam no positivismo, o objeto está sempre pronto a se revelar desde que o pesquisador faça uso dos instrumentos adequados. Com base na suposta continuidade entre as ciências naturais e as ciências humanas, isto é, acreditando que as mesmas técnicas que nos possibilitam conhecer a natureza devam ser também válidas para se conhecer a realidade sócio-humana, os objetos de pesquisa são tratados pelos positivistas como “coisas”. Sobre eles, é possível produzir generalizações, principalmente através de análises quantitativas, elaborar leis científicas análogas àquelas das ciências naturais e fazer previsões, isto é, antever seus movimentos, tal como faz o meteorologista ao prever as estações do ano e as chuvas com certa antecedência.

Essa epistemologia tem como um dos seus formuladores originários Augusto Comte (1798-1857), e foi dominante nas ciências humanas do século XIX até meados do século XX, passando pela sociologia de Émile Durkheim (1858-1917) e recebendo novos desenvolvimentos no positivismo lógico da Escola de Viena e na obra de Karl Popper (1902-1994).

É certo afirmar que o positivismo ensejou diversas pesquisas relevantes no campo das ciências humanas, produzindo conhecimentos importantes e válidos. Mas, por outro lado, o exagero na aplicação de certas premissas do positivismo foi uma fonte de muitos desfavores para o esclarecimento. Levado a um de seus extremos, o positivismo desaguou no cientificismo, que considera o “método científico como o único e definitivo conhecimento da realidade”, capaz de “encontrar a solução para todos os problemas” (PÁDUA, 2002, p. 27-28, grifos da autora), gerando a própria “coisificação” e quantificação do ser humano e da vida social.

Um outro extremo do positivismo é o empiricismo, que exacerba a importância da sofisticação das técnicas de coleta de dados. Nele, se as técnicas de pesquisa são capazes de coligir dados empíricos cada vez mais detalhados, é deixado para um segundo plano a própria teoria e a interpretação destes dados. Segundo Thiollant (1985), no empiricismo o sujeito-pesquisador praticamente desaparece, já que se concebe que o conhecimento estaria contido no próprio objeto.

Cientificismo e empiricismo teriam, neste sentido, substituído o rigor analítico na ciência pelo rigor dos métodos e técnicas, incorrendo no “mito do método”, ou seja, na crença de que a sofisticação nos modos de coletar dados seria capaz, por si só, de produzir conhecimento científico.

b. A fenomenologia²⁸

Em oposição ao positivismo e o sobrevalor que ele dá ao objeto no processo de conhecimento, ao longo do século XX foram várias as tendências epistemológicas e metodológicas que passaram a valorizar mais o papel do sujeito, isto é, da subjetividade e intersubjetividade na construção do conhecimento. Isso ocorreu principalmente na área das ciências humanas, mas logo, também, difundiu-se para as ciências naturais.

O sociólogo Max Weber (1864-1920), por exemplo, baseou-se no historicismo de Dilthey (1833-1911) para defender a descontinuidade entre ciências humanas e ciências naturais. Cada forma de ciência teria suas próprias fontes de legitimidade, e não seria correto que as ciências humanas buscassem sua autenticidade em modelos de pesquisa análogos aos das ciências exatas. A principal diferença entre as duas formas de ciência é que, nas ciências humanas, o sujeito-pesquisador é alguém que faz parte do próprio objeto de pesquisa, já que ele também é humano, cultural, social.

De certa forma, tais tendências desembocam na Fenomenologia de Husserl (1858-1938). Mais do que um método com passos formais, tal como acontece com o método científico, a fenomenologia alerta para alguns cuidados e para alguns compromissos quando se trata de pesquisa.

Veja-se lá no segundo parágrafo do item II.6.9, os pesquisadores tradicionais estão condenando o pesquisador participante porque, dizem aqueles, estes contaminam os resultados obtidos com suas convicções políticas, religiosas, ideológicas (e poderiam ser acrescentadas as de famílias, de classe etc.). Para a fenomenologia, é isso mesmo que acontece e não tem jeito de fugir disso. O pesquisador deve aceitar de bom grado essa realidade, pois ele verá a realidade a partir do chão que seus pés pisam. Esse é o cuidado que a fenomenologia encarece, e é por isso que se diz que ela enfatiza o subjetivo, a subjetividade: os interpretar (palavra forte na fenomenologia...) o outro, o pesquisador tem obrigação de interpretar a si mesmo. Para falar bonito, mas não de forma pedante, a fenomenologia diz que o acesso ao ser faz parte da essência do ser.

O compromisso do pesquisador que se orienta pela fenomenologia refere-se a uma certa postura diante do objeto da pesquisa, que nunca será esgotado. Sempre haverá ângulos e perspectivas inusitadas que, dada a delimitação do problema, não são abordados. É o

²⁸ Agradecemos às contribuições do Prof. Dr. Augusto João Crema Novaski para a revisão deste item.

compromisso de não adotar postura dogmática diante do fenômeno mais escorregadio que existe: o humano.

A fenomenologia vai exercer forte influência nas ciências sociais, por exemplo, no interacionismo simbólico da Escola de Chicago (desenvolvido na primeira metade do século XX) e na etnometodologia de Garfinkel (nos anos 1960). Nestas teorias sociais, considera-se como fundamental compreender qual é o sentido que os próprios indivíduos - como personalidades e agentes sociais - dão aos seus comportamentos, símbolos, valores e inter-relações sociais. Neste sentido, não seria possível realizar a pesquisa “de fora” das significações dadas pelos agentes em seu cotidiano (CHIZZOTTI, 2000), ou melhor, a pesquisa assim desenvolvida resultaria em equívocos interpretativos.

Diversas tendências da Antropologia e da Psicologia passaram também a enfatizar a importância do objeto das ciências humanas (o homem) como sujeito produtor de conhecimento. Nesta perspectiva, esse objeto deixa definitivamente de ser “visto como coisa” e se torna ativo sujeito no processo de pesquisa, observado e/ou estimulado pelo pesquisador.

c. O marxismo

A explicitação da epistemologia do marxismo é difícil porque historicamente ele não se constitui com uma única corrente teórica, mas como um conjunto multívoco. O seu interior agrega epistemologias mais objetivistas (com a de Bukharin: 1888-1938) e outras mais subjetivistas (como a de Karl Korsch: 1886-1961). Um outro complicador nesta discussão é que o marxismo contaminado de positivismo tomou-se a ideologia oficial do Estado Soviético, influenciando a ciência e as práticas políticas ali desenvolvidas, mais interessadas na sustentação e reprodução do regime totalitário e menos na produção de conhecimento de forma dialética.

É possível, porém, considerar o marxismo como contendo uma epistemologia original se o avaliarmos como “materialismo histórico-dialético”, que tem na dialética um dos seus elementos mais centrais. Originalmente desenvolvida como epistemologia por Hegel (1770-1831), da sua crítica feita por Karl Marx (1818-1883) resultou o materialismo histórico-dialético, desenvolvido ao longo do século XX por importantes marxistas, como Gramsci (1891-1937) e Lukács (1885-1971), por exemplo.

O marxismo considera que os seres humanos têm suas consciências imersas em valores e idéias - as ideologias -, que mistificam e “invertem” a visão que os homens têm da realidade de acordo com os interesses das classes que a dominam e dirigem. Uma das principais mistificações é considerar a vida social e as transformações históricas como fruto da vontade absoluta do espírito humano, como resultante dos ideais e valores das grandes personalidades (o que, em boa parte, fazia Hegel), em vez de tê-las como fundamentalmente resultante da forma como os seres humanos produzem e distribuem seus meios de sobrevivência (daí, o “materialismo” do marxismo) ao longo da história. Também, o marxismo considera que o próprio ser social é reificado, tornado “coisa”, já que, no capitalismo, é obrigado a viver em função das mercadorias que ele próprio - como coletividade dos trabalhadores - produz e consome, não percebendo nelas o fruto do trabalho social. Neste sentido, a ciência teria um importante papel como crítica às

ideologias e na emancipação do homem das condições em que ele vive sob a égide do capitalismo.

Assim, semelhante à fenomenologia, o marxismo concebe que há uma relação dinâmica entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. Mas, diferente das correntes inspiradas na fenomenologia, como o interacionismo simbólico, o marxismo não se detém “no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais” (CHIZZOTTI, 2000, p. 80). Ele busca compreender o conhecimento como resultante da relação dialética que se estabelece entre sujeito e objeto na realidade concreta de uma determinada sociedade, que condiciona o conhecimento.

Dito de outra forma, o marxismo concebe os objetos do conhecimento como resultantes de múltiplos fatores, como “síntese de múltiplas determinações” (econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas etc.). O objeto em si mesmo não se explica, ou melhor, para conhecê-lo é necessário captar as várias determinações que o fazem ser aquilo que ele é, desde sua gênese até as variadas formas que assumiu em seu desenvolvimento histórico (MARX, 1999). Acredita, porém, o marxismo que nessas interações entre diferentes fatores que produzem o mundo em todas as suas dimensões, a vida concreta, as relações materiais exercem uma grande influência naquilo que é o mundo globalmente e nas suas partes constituintes. Para usar um termo caro aos marxistas, diz-se que as relações econômicas determinam em última instância a consciência e o ser social.

Sobre a relação entre sujeito e objeto da pesquisa, o marxismo considera que entre eles há uma “unidade contraditória”. A princípio, o real, o objeto, está distante e apresenta-se nebuloso em sua essência para a consciência humana. Entretanto, o próprio movimento histórico vai tornando possível aos seres humanos compreenderem esta realidade como sua criação, ao mesmo tempo em que reconhecemos que somos também sua criatura.

Neste processo de aproximação da “essência” da realidade, ou seja, daquilo que a realidade é, o tema/objeto de pesquisa é considerado como algo “concretamente” constituído: fruto da ação do homem sobre a realidade ao longo dos tempos, respondendo aos desafios que a vida lhe apresenta. Ou seja, o conhecimento é sempre um produto da consciência humana, que responde aos desafios que a realidade apresenta. Na acepção marxiana o conhecimento é, portanto, algo dinâmico, nunca absoluto, sujeito ao vir-a-ser (às transformações) da sociedade em sua trajetória histórica.

O conhecimento, então, não é produto individual de um homem, mas construção histórica da humanidade. Mesmo aqueles cientistas brilhantes, que promoveram avanços consideráveis no conhecimento, dispuseram de todo um conjunto de instrumentos científicos e de bases conceituais anteriormente produzidas, legadas a ele. E para que a humanidade continue fazendo avançar ainda mais o conhecimento, ela não deva renegar este ou aquele instrumento científico ou técnica, porque é o conjunto deles que dá aos homens mais e melhores condições de produzir conhecimentos cada vez mais próximos daquilo que de fato é a realidade em sua dinâmica constitutiva, de forma a se tornar habilitado para transformá-la.

Visto a partir dessa perspectiva marxista, o conhecimento avança para além de sua característica eminentemente científica e aproxima-se da ética e da política. Conhecer, para os marxistas, significa, sobretudo, conhecer a realidade para transformá-la tendo em vista o interesse das maiorias exploradas. Daí o conhecimento não ser neutro (como visto pelos

positivistas) e nem somente uma relação epistemológica entre sujeito e objeto em busca dos sentidos de determinado fenômeno social (como na fenomenologia); nas palavras de Bertold Brecht (1898-1956), destacado dramaturgo, poeta e teórico do teatro marxista, a ciência só tem sentido se for para aliviar as misérias humanas.

Em síntese, conhecer não é ato da consciência individual ou coletiva simplesmente, mas práxis (Cf. VÁZQUEZ, 1977) social, isto é, ação humana que transforma o mundo e os homens. É por isso que é próprio do marxismo assumir com vigor a não neutralidade do conhecimento científico.

d. A “complexidade”²⁹

Apesar de se incluir nesta lista de principais epistemologias aplicadas na pesquisa em educação o chamado “paradigma da complexidade”, recente tendência no campo das ciências humanas, é preciso alertar que há polêmica sobre o fato deste realmente conter uma concepção epistemológica original. Muitos críticos afirmam que as concepções deste paradigma sobre o conhecimento podem ser relacionadas a outras epistemologias outrora desenvolvidas, incluindo algumas que apresentamos acima, como o positivismo, a fenomenologia e até mesmo versões do marxismo, sobretudo em se tratando daquelas menos objetivistas e dogmáticas e ao mesmo tempo mais subjetivistas e dialéticas, como a de Gramsci, Korsch, Lukács etc.

Na verdade, dentro do denominado “paradigma da complexidade”, há inúmeras e diferentes correntes que podem ser contempladas, do humanismo de Edgar Morin (1921), que sobretudo colaborou com reflexões acerca da educação (cf. Morin, 2001) à teoria sistêmica de Niklas Luhmann (1927-1998) (cf. Luhmann, 1990).

Este paradigma teve origem a partir de importantes avanços das ciências naturais as quais apontaram para os limites do modelo positivista. Tais avanços, na verdade, em muito foram influenciados pela linguagem e o método que as Ciências Humanas desenvolveram ao longo do século XX (como discutido no item anterior).

A Termodinâmica, a Teoria da Relatividade e a Física Quântica, no campo da Física, e a Ecologia, nas ciências da vida, são exemplos significativos desta mudança de perspectiva nos paradigmas científicos. Enquanto estas novas teorias sobre o mundo físico demonstraram a probabilidade e a relatividade da aplicação das leis científicas, em vez da determinação, mesmo no que se refere à natureza, a Ecologia destacou a interdependência dinâmica e complexa entre os elementos que compõem um determinado todo (o “ambiente”). Poderíamos relacionar ainda outros fenômenos pensados pelas ciências naturais que reforçaram esta visão relativista e complexa de mundo, tais como a teoria do caos e, na física nuclear, o chamado “ponto crítico”.

Entre os mais destacados destes cientistas está Ylia Prigogine (químico, físico e filósofo da ciência) (1917-2003). Prigogine (1996) estudou os sistemas de não-equilíbrio, investigando como a desordem propicia ordens mais complexas, ou seja, que a organização pode nascer do caos. Procura demonstrar que as relações não deterministas também constituem o universo e que a indeterminação e a incerteza não podem ser confundidas com o aleatório.

²⁹ Agradecemos às contribuições do Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa para a revisão deste item.

Em suma, este paradigma concebe o mundo como feito de complexas inter-relações, bem como de recíprocas influências entre suas diversas dimensões. Não haveria, portanto, uma dimensão que se apresenta como determinante em relação às demais, como acontece com o marxismo com as relações econômicas. Em vez disto há a busca da compreensão das multi-determinações entre as realidades que formam um todo, que é mais do que as partes - porque possui qualidades para além delas -, mas também menos que elas, já que se as partes se articularem de uma outra formam poderão constituir um outro todo. A figura que parece melhor ilustrar o olhar da complexidade sobre a realidade é o “holograma”, uma projeção de imagem tridimensional. Ele indica que, na realidade, assim como as partes contêm o todo, o todo é mais que a soma das partes e, enfim, uma nova combinação das partes criará um novo todo.

Segundo este paradigma, o universo e os seres humanos que dele fazem parte estão enredados em um todo bastante complexo, característica que durante o último período histórico - sobretudo a partir do avanço das ciências informáticas - radicalizou-se a tal ponto que passou a ser concebida como hipercomplexidade, característica do novo mundo, o mundo pós-moderno ou também denominado de pós-industrial. O sujeito pesquisador, imerso nesta dinâmica hiper-volúvel do mundo, precisa compreender ao menos em parte as complexas inter-relações entre indivíduo, cultura e meio ambiente. Diz-se em partes porque a compreensão da complexa totalidade sócio-histórica e mesmo de suas partes constituintes é muito difícil, senão impossível de ser atingida. De modo que o conhecimento produzido pela ciência que se funda no “novo paradigma da complexidade” tem, para alguns de seus teóricos, como Luhmann, a tarefa de promover uma “redução” da complexidade. Desta redução, teremos o conhecimento, um resultado sempre parcial e limitado, jamais absoluto, definitivo, justamente por isto útil para a compreensão de alguma questão que se faz urgente. Alguns preferem que se fale não em “redução”, mas em “faixas de atuação” e “campos de validade”. Ambos os termos remetem a aspectos da realidade em que é possível, ao menos neste momento, a produção de conhecimentos, diagnósticos e previsões, os quais, porém, não têm valor absoluto e definitivo.

Mais do que desmistificação, como no marxismo, a ciência deveria produzir, segundo esse paradigma da complexidade, a clarificação das relações e das interdependências entre os elementos que compõem o universo e a vida. Sua totalidade hipercomplexa faz também da incerteza um dos elementos mais significativos como critério de validade do conhecimento.

Anexos

Anexo 1: Tabela de Mestrados/Doutorados em Educação reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Mestrados/Doutorados Reconhecidos					
GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS					
ÁREA: EDUCAÇÃO					
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFAL	AL	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFAM	AM	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFBA	BA	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFC	CE	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	FUNECE	CE	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNB	DF	4	3	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UCB	DF	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFES	ES	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFG	GO	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UCGO	GO	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFMA	MA	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFMG	MG	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFJF	MG	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFU	MG	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	PUC/MG	MG	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNIUBE	MG	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFMS	MS	4	3	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UCDB	MS	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFMT	MT	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFPA	PA	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UEPa	PA	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFPB/J.P.	PB	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFPE	PE	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	FUFPI	PI	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFPR	PR	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UEL	PR	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	PUC/PR	PR	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UEM	PR	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UEPG	PR	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNIOESTE	PR	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UTP	PR	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFRJ	RJ	3	3	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFF	RJ	5	5	-

<u>EDUCAÇÃO</u>	UERJ	RJ	6	6	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	PUC-RIO	RJ	6	6	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNESA	RJ	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UCP/RJ	RJ	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNIRIO	RJ	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFRN	RN	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFRGS	RS	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFSM	RS	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFPEL	RS	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	PUC/RS	RS	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNISINOS	RS	6	6	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UPF	RS	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	ULBRA	RS	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNILASALLE	RS	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFSC	SC	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UDESC	SC	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNIVALI	SC	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	FURB	SC	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNOESC	SC	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNESC	SC	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	FUFSE	SE	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UFSCAR	SP	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	USP	SP	6	6	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNICAMP	SP	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNESP/MAR	SP	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNESP/PP	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNESP/RC	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	PUCCAMP	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNIMEP	SP	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UMESP	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNISANTOS	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	USF	SP	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNICID	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	CUML	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNOESTE	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNISO	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNINOVE	SP	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO</u>	UNISAL	SP	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)</u>	PUC/SP	SP	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)</u>	PUC/SP	SP	5	5	-
<u>EDUCAÇÃO AGRÍCOLA</u>	UFRRJ	RJ	3	-	-
<u>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</u>	FURG	RS	4	4	-
<u>EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE</u>	UNEB	BA	4	-	-
<u>EDUCAÇÃO ESCOLAR</u>	UNESP/ARA R	SP	5	5	-

EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	UFSCAR	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNESP/RC	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	UNIJUÍ	RS	4	-	-
EDUCAÇÃO SUPERIOR	UNITRI	MG	3	-	-
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	PUC/SP	SP	5	5	-

Fonte:

http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod_area=70800006&nom_area=EDUCAÇÃO&nom_garea=CIÊNCIAS%20HUMANAS&data=30/11/2006, acessado em 12/dez./2006.

Observações:

- 1) Esta lista foi consultada em 12 de dezembro de 2006. Sugerimos que confirme os dados diretamente no sítio da CAPES (cf. endereço citado acima), pois há alterações nas notas dos Programas, recomendação de novos Mestrados e até descredenciamento de Programas conforme novas avaliações da CAPES.
- 2) A listagem indica apenas a sigla da Instituição de Ensino Superior (IES) e a Unidade da Federação (UF), bem como se possui Mestrado (M), Doutorado (D) e/ou Mestrado Profissional (F) e qual é a nota dada pela CAPES. Para conhecer mais detalhes sobre cada Programa, inclusive sobre suas Áreas de Concentração e Linhas/ Grupos de Pesquisa, é necessário consultar diretamente nos sítios das instituições ou então no próprio sítio da CAPES, no endereço eletrônico supracitado.
- 3) A CAPES atribui uma nota a cada Mestrado/ Doutorado que vai de 3 a 7, conforme critérios da entidade. Notas abaixo de 2 levam o Programa ao descredenciamento. A CAPES divulga apenas os Programas com nota superior a 3, portanto, recomendados por ela e reconhecidos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura).

Anexo 2: Lista de Mestrados/Doutorados recomendados pela CAPES no Estado de São Paulo com informações adicionais

A lista abaixo foi organizada pela seguinte ordem: primeiro, programas da Região Metropolitana de Campinas e arredores; segundo, programas da Grande São Paulo; por último, do restante do Estado.

Instituição de Ensino Superior	Área de Concentração	UF	Município	Conceito		Sítio da Internet
				M	D	
<u>PUCCamp</u> - Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Ensino Superior	SP	Campinas	3	-	www.puc-campinas.edu.br/poos/curso
<u>UNIMEP</u> (Universidade Metodista de Piracicaba)	1) Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos; 2) Política e História da Educação	SP	Piracicaba	5	5	www.unimep.br/fch/ppge/ppge.html
<u>USF</u> (Universidade São Francisco)	Linhas de pesquisa: 1) Linguagem, Discurso e Práticas Educativas; 2) Matemática, cultura e práticas pedagógicas; 3) História, Historiografia e Idéias Educacionais.	SP	Itatiba	4	-	www.usf.br/cursos/propep/mestrado/educacao/
<u>UNISAL</u> (Centro Universitário Salesiano de São Paulo)	Educação Sócio-comunitária	SP	Americana	3	-	www.am.unisal.br/poos/stricto-educacao/educacao.asp
<u>UNICAMP</u> (Universidade de Campinas)	1) Políticas de Educação e Sistemas Educativos; 2) Educação, Ciência e Tecnologia; 3) História, Filosofia e Educação; 4) Ensino, Avaliação e Formação de Professores; 5) Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação; 6) Educação Matemática; 7) Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte; 8) Educação, Sociedade, Política e Cultura;	SP	Campinas	5	5	www.fe.unicamp.br

<u>UNESP</u> (Universidade Estadual Paulista)	Educação	SP	Rio Claro	3	3	www.rc.unesp.br/ib/pos/indexpos.html
<u>UNESP</u> (Universidade Estadual Paulista)	Educação Matemática	SP	Rio Claro	5	5	www.rc.unesp.br/
<u>UNISO</u> (Universidade de Sorocaba)	Educação Escolar	SP	Sorocaba	3	-	www.uniso.br/posgrad/stricto/cursos.asp
<u>PUC-SP</u> (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Psicologia da Educação	SP	São Paulo	5	5	www.pucsp.br/pos/ped/
<u>PUC-SP</u> (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Currículo	SP	São Paulo	5	5	www.ced.pucsp.br/#
<u>PUC-SP</u> (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	História, Política e Sociedade	SP	São Paulo	5	5	
<u>USP</u> (Universidade de São Paulo)	1) Ensino de Ciências e Matemática; 2) Estado, Sociedade e Educação; 3) Cultura, Organização e Educação; 4) Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares; 5) Educação Especial; 6) Filosofia da Educação; 7) Linguagem e Educação; 8) História da Educação e Historiografia; 9) Psicologia e Educação; 10) Sociologia da Educação.	SP	São Paulo	6	6	www.usp.br/prpg/pt/index.htm#topo
<u>UNICID</u> (Universidade Cidade de São Paulo)	Linhas de Pesquisa: 1) Políticas Públicas de Educação; 2) Práticas de Formação e Aprendizagem.	SP	São Paulo	3	-	http://www.unicid.br/pos_grad/pos_stric_edu.htm
<u>UNINOVE</u> (Centro Universitário Nove de Julho)	Teoria e Políticas em Educação	SP	São Paulo	4	-	www4.uninove.br/mestrado/mestrado_educ.htm
<u>UMESP</u> (Universidade Metodista de São Paulo)	1) Políticas e Gestão Educacionais; 2) Formação de Educadores.	SP	São Bernardo do Campo	3	-	www.metodista.br/poseducacao/

UNESP (Universidade Estadual Paulista)	Educação	SP	Marília	5	5	www.marilia.unesp.br/ensino/pos-grad/educacao/apresentacao.htm
UNESP (Universidade Estadual Paulista)	Educação	SP	Presidente Prudente	3	-	www.prudente.unesp.br/pos/scrutu.php
UNESP (Universidade Estadual Paulista)	Educação Escolar	SP	Araraquara	5	5	www.fclar.unesp.br/posede/educacao/escolar.htm
UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	1) Fundamentos da Educação; 2) Metodologia de Ensino.	SP	São Carlos	5	5	www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.ufscar.br/~ppge/ppge.htm
UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	Educação Especial	SP	São Carlos	5	5	www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.cech.ufscar.br/ppgees.htm
UNISANTOS (Universidade Católica de Santos)	Educação e Formação	SP	Santos	3	-	www.unisantos.br/mestrado/educacao/
CUML (Centro Universitário Moura Lacerda)	Educação Escolar.	SP	Ribeirão Preto	3	-	www.mouralacerda.com.br/site2005/pos_sede/stricto/proc_seletivos/informacoes.htm
UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista)	Práxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais	SP	Presidente Prudente	3	-	http://www.unoeste.br/site/cursos/exibe_curso.asp?cod=57&unidade=2

Fonte:

http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod_area=70800006&nom_area=EDUCAÇÃO&nom_garea=CIÊNCIAS%20HUMANAS&data=30/11/2006, acessado em 12/dez./2006.

Anexo 3: Lista de Mestrados/Doutorados em Ensino de Ciências e Matemática reconhecidos pela CAPES

Mestrados/Doutorados Reconhecidos

GRANDE ÁREA: OUTRAS						
ÁREA: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA						
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO			
			M	D	F	
<u>EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</u>	UFSC	SC	5	5	-	
<u>EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</u>	UFG	GO	3	-	-	
<u>EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</u>	PUC/RS	RS	3	-	-	
<u>EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS</u>	UFPA	PA	3	-	-	
<u>EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE</u>	UFRGS	RS	3	-	-	
<u>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</u>	UFMS	MS	3	-	-	
<u>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</u>	PUC/SP	SP	5	5	-	
<u>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</u>	PUC/SP	SP	-	-	5	
<u>EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA</u>	UNESP/BAU	SP	4	4	-	
<u>EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E O ENSINO DE MATEMÁTICA</u>	UEM	PR	3	-	-	
<u>EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA</u>	CEFET/MG	MG	3	-	-	
<u>ENSINO</u>	PUC/MG	MG	-	-	3	
<u>ENSINO DAS CIÊNCIAS</u>	UFRPE	PE	3	-	-	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS</u>	UNB	DF	-	-	3	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS</u>	UFMS	MS	-	-	3	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS</u>	UNISAL	SP	-	-	3	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS (MODALIDADE FÍSICA E QUÍMICA)</u>	USP	SP	5	-	-	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE</u>	UNIPLI	RJ	-	-	3	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</u>	UEL	PR	4	-	-	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</u>	UEL	PR	-	4	-	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</u>	CEFET/RJ	RJ	-	-	3	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</u>	ULBRA	RS	3	-	-	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</u>	UNICSUL	SP	-	-	3	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA</u>	UEA	AM	-	-	3	
<u>ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA</u>	UFRN	RN	-	-	3	
<u>ENSINO DE FÍSICA</u>	UFRGS	RS	-	-	5	
<u>ENSINO DE FÍSICA</u>	UFRGS	RS	5	-	-	
<u>ENSINO DE FÍSICA E DE MATEMÁTICA</u>	UNIFRA	RS	-	-	3	
<u>ENSINO DE MATEMÁTICA</u>	UFRJ	RJ	3	-	-	
<u>ENSINO DE MATEMÁTICA</u>	UFRGS	RS	-	-	3	
<u>ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA</u>	UNICAMP	SP	4	4	-	
<u>ENSINO EM BIOCIÊNCIAS E SAÚDE</u>	FIOCRUZ	RJ	4	4	-	
<u>ENSINO EM BIOCIÊNCIAS E SAÚDE</u>	FIOCRUZ	RJ	-	-	3	
<u>ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE</u>	UNIFESP	SP	3	-	-	
<u>ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE</u>	UNIFESP	SP	-	-	3	

ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS	UFBA	BA	4	4	-
TECNOLOGIA EDUCACIONAL NAS CIÊNCIAS E NA SAÚDE	UFRJ	RJ	4	4	-

Fonte:

http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod_area=90200000&nom_area=ENSINO%20DE%20CIÊNCIAS%20E%20MATEMÁTICA&nom_garea=OUTRAS&data=07/12/2006

Observações:

- 1) Esta lista foi consultada em 12 de dezembro de 2006. Sugerimos que confirme os dados diretamente no sítio da CAPES (cf. endereço citado acima), pois há alterações nas notas dos Programas, recomendação de novos Mestrados e até descredenciamento de Programas conforme novas avaliações da CAPES.
- 2) A listagem indica apenas a sigla da Instituição de Ensino Superior (IES) e a Unidade da Federação (UF), bem como se possui Mestrado (M), Doutorado (D) e/ou Mestrado Profissional (F) e qual é a nota dada pela CAPES. Para conhecer mais detalhes sobre cada Programa, inclusive sobre suas Áreas de Concentração e Linhas/ Grupos de Pesquisa, é necessário consultar diretamente nos sítios das instituições ou então no próprio sítio da CAPES, no endereço eletrônico supracitado.
- 3) A CAPES atribui uma nota a cada Mestrado/ Doutorado que vai de 3 a 7, conforme critérios da entidade. Notas abaixo de 2 levam o Programa ao descredenciamento. A CAPES divulga apenas os Programas com nota superior a 3, portanto, recomendados por ela e reconhecidos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura).