



- **IDENTIFICAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CURSO DE PEDAGOGIA

COMPONENTE CURRICULAR – PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Docente – Prof.^a Maria Lúcia Marocco Maraschin

- **OBJETIVO DO CURSO**

Formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

EMENTA

1 –

1. Natureza e objetivos da pesquisa em educação. 2. Concepções, classificações e principais métodos de Pesquisa em educação. 3. O papel da pesquisa na apreensão do contexto educacional. 4. Elaboração de projetos e relatórios de pesquisa em educação. 5. A pesquisa e a formação de professores. 6. A produção do conhecimento em educação: contexto de produção e difusão dos novos conhecimentos.

- **JUSTIFICATIVA OU MARCO REFERENCIAL DA DISCIPLINA**

De acordo com Carr (1996), nos últimos vinte anos, o fundamento filosófico de que para a Educação cabe a utilização, em suas práticas, dos saberes explicativos gerados pelas ciências experimentais, está ficando universalmente desacreditado. O autor segue dizendo que, a Ciência da Educação, como outras ciências humanas e sociais, submeteu-se a concepções da episteme positivista-cartesiana, e nesse padrão epistemológico, as ciências humanas e sociais pautaram seus princípios metodológicos para constituírem a plausibilidade científica. Algumas ciências humanas e

sociais conseguiram instrumentalizar o seu objeto de estudo, constituindo a objetividade a partir do paradigma metodológico cartesiano, mas, outras, obtiveram sérias dificuldades na generalização de suas singularidades.

A corrente positivista-cartesiana propiciou status epistemológico por séculos às áreas que se enquadraram às suas proposições de cientificidade que, a partir do século XIX passou a ser questionada por filósofos e educadores e, considerada como a gestora da crise epistemológica entre as diferentes áreas do saber humano. Dessa forma, a crise da racionalidade instrumental [objetividade e neutralidade] tornou-se um caminho propício para discutirmos a necessidade de reflexão sobre as diferentes linguagens, interpretações que circundam a vida cotidiana do ser.

A ciência da Educação, segundo Carr (1996), constitui processos e concepções de saber e de racionalidade diferentes dos proporcionados pelo positivismo e pelo marxismo ortodoxo, porque ambos os pensamentos, mesmo que opondo-se um ao outro em suas teses, remetem a educação à racionalidade e à objetividade.

Neste sentido, a constituição da própria ciência da Educação precisa desvincular-se da padronização conceitual, técnica e tecnológica que circunda suas investigações. Conforme Colon (2004, p. 28): “[...] uma realidade natural não é a mesma coisa que uma realidade social [...]”. A investigação e, conseqüentemente, a produção científica da Educação deve considerar a construção metodológica, o que significa, rever que método é próximo aos caracteres das ciências humanas e sociais. Por isso, é possível explicitar, analogicamente, que todo método, escolhido pelo pesquisador é semelhante a uma rede de pescar, como afirma Rubem Alves (2000). A rede de pescar de malha grande consegue pegar os peixes maiores, mas deixa fugir os menores; já, a rede de malha pequena consegue pegar os peixes menores, mas não pesca os maiores. Assim, é o método de cada ciência [exata, natural, humana e social]; cada método revela os processos passíveis de serem constituídos conforme a realidade dos objetos das diferentes ciências.

O conhecimento científico constitui-se da interação entre os sujeitos e o objeto, a partir da qual entram em jogo as interpretações que causam o ato de ver, pensar, sentir, significar, ser e estar num determinado contexto sócio-cultural. O conhecimento é oriundo da observação que somos capazes de realizar, da indagação e da articulação do que consideramos conhecer e do que desejamos conhecer. Assim, a plausibilidade do conhecimento ocorre a partir do diálogo, da discussão do pensar e do agir do sujeito com o outro, com o objeto e com o mundo. Nessa perspectiva, Heidegger (1986), nos faz refletir de que na medida em que assumimos a posição ontológica de Descartes e Kant, omitimos uma coisa essencial na investigação do fenômeno, que é a ontologia da presença.

De acordo com Heidegger (1986, p. 44) “[...] as modalidades de acesso e interpretação

devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo”. Isso significa dizer, que ao investigar um fenômeno não podemos permitir que os instrumentos venham a inibir o processo de desvelamento. É necessário que nossas modalidades de investigação possam permitir que o fenômeno se “mostre”, em sua essência, na sua cotidianidade. Heidegger vai nos dizer que não podemos ficar presos às estruturas ocasionais e acidentais do fenômeno, mas sim às estruturas essenciais.

Quando nos referimos ao fenômeno que emerge num tempo, contexto, realidade, nas relações entre sujeitos, conforme a concepção heideggeriana, queremos explicitar que o mesmo não é sinônimo de manifestação. Fenômeno é o mostrar-se em si mesmo.

Nesse sentido, discutir a Educação a partir da pesquisa qualitativa é passível de constituirmos significativos conhecimentos e compreensões da e para a ação pedagógica. Primeiramente, porque ela rompe com a concepção cartesiana que sempre tratou o ser, o sujeito como uma “ilha”, ou seja, isolado da relação eu-outro-mundo. Posteriormente, porque ela ao conceber o ser humano como um “ser-no-mundo” permite que o mesmo possa dizer, interpretar, ser e superar-se. É dessa forma que a racionalidade na Educação precisa ser concebida e, se assim se constituir, é possível que venhamos a expressar a linguagem revelada pelos sujeitos e, conseqüentemente, conseguiremos desvelar algumas compreensões.

A Educação como outras ciências humanas constitui-se ciência não a partir dos moldes clássicos de racionalidade, em que as proposições concorrem para a relação sujeito-objeto, mas através da racionalidade que concebe o processo interativo entre sujeito-objeto-sujeito. Conforme Hermann (1999, p. 69), a ciência da educação, “não tem um sentido meramente epistêmico de um sujeito que projeta o mundo, mas tem uma dimensão hermenêutica que procura desvendar os sentidos reconstruídos na historicidade”.

É importante incluir nessa discussão a compreensão de Bachelard (1999) sobre a constituição do conhecimento. Para ele, o ato de conhecer somente ocorre se for contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos e, na tentativa de superação dos obstáculos que permeiam a própria constituição do conhecimento. Também, defende que para conhecermos precisamos superar os obstáculos epistemológicos como: senso comum, conhecimento unitário e pragmático, impossibilidade de negação, matematismo demasiado vago, dogmatização, pensamento generalizante.

Bachelard (1996, p.10) diz que “mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras; mesmo no novo homem permanecem vestígios do homem velho”. Por isso, precisamos inquietar a razão, desfazer-nos dos hábitos científicos pré-determinados e gestar rupturas aos conhecimentos estabelecidos, até porque o espírito científico é emanado de um ser cuja

essência está sempre em mutação e relação; nesse movimento o ‘ser’ desvenda novos caminhos, mas deixa ainda outros obscuros, ainda não desvendados.

Assim, a Educação pode desenvolver um diálogo inter e transdisciplinar, ao romper com o empirismo imediato, que para Bachelard (1996, p.37) é um sistema falso, “não oferece, nem o desenho exato dos fenômenos, nem ao menos a descrição bem ordenada e hierarquizada dos fenômenos”. Nesse sentido, a investigação da ação educativa precisa observar a reflexão sobre a objetividade que Bachelard (1994, p. 63) nos apresenta:

A objetividade se torna tanto mais pura quanto mais cessa de ser passiva, e se torna nitidamente ativa quanto mais cessa de ser contínua para tornar-se mais claramente descontínua. Realizamos por meio de gradações nosso pensamento teórico. Acabamos por arrancar os fenômenos complexos de seu tempo particular – tempo sempre turvo, sempre confuso – para analisá-los num tempo fictício, regulado, o tempo de nossos instrumentos.

A pesquisa qualitativa em Educação busca uma compreensão do fenômeno estudado e procura indagar, questionar os procedimentos, os meios que conduzem à investigação. Conforme Martins e Bicudo (1994, p. 27) “tal pesquisa procura introduzir um rigor, que não o da precisão numérica, aos fenômenos que não são passíveis de seres estudados quantitativamente [...]”.

Na modalidade qualitativa, a pesquisa pode ser desenvolvida a partir de diferentes abordagens metodológicas, tanto que é possível a seleção do método compatível com a natureza do fenômeno investigado.

Assim, justificamos a disciplina para o curso de Pedagogia.

4. OBJETIVOS:

4.1. GERAL:

Oportunizar aos acadêmicos o acesso a referenciais teórico-metodológicos com vistas à sua instrumentalização no processo de elaboração e análise dos contextos de produção e difusão do conhecimento científico na educação.

4.2. ESPECIFICOS:

Conhecer as modalidades metodológicas para a prática de pesquisa em educação.

Elaborar um projeto e um relatório de pesquisa.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

ENCONTRO	CONTEÚDO
22/02 – 2 períodos	<p>Apresentação da disciplina TEORIA DO CONHECIMENTO – GÊNESE DO CONHECIMENTO</p>
1º/03 – 2 períodos; 15/03- 2 períodos; 22/03- 2 períodos	<p>RELAÇÃO SUJETO E OBJETO</p> <ul style="list-style-type: none"> • CONHECIMENTO RACIONAL • CONHECIMENTO EMPÍRICO • CONHECIMENTO DIALÉTICO
29/03 - 2 períodos;	<ul style="list-style-type: none"> • OPÇÕES DE PESQUISAS QUALITATIVAS – abordagens metodológicas
5/04 - 2 períodos;	<ul style="list-style-type: none"> • METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS • PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA E ESTRUTURA DO PROJETO DE PESQUISA
12/04- 2 períodos; 19/04- 2 períodos; 26/04- 2 períodos; 3/05 - 2 períodos; 10/05- 2 períodos;	<p>ESTRUTURA DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>ESTRUTURA DO RELATÓRIO CIENTÍFICO</p> <p>Elaboração de projeto</p>
17/05 - 2 períodos; 24/05 - 2 períodos; 30/05- 2 períodos; 31/05 – 5 períodos;	<p>Pesquisa de campo – coleta de dados</p> <p>Análise dos dados</p>
6/06- 2 períodos; 7/06 – 5 períodos; 13/06- 2 períodos; 14/06 – 5 períodos	<p>Elaboração do Relatório</p>
20/06- 2 períodos; 21/06 – 5 períodos; 27/06- 2 períodos	<p>Apresentação dos relatórios</p>
28/06 – 5 períodos 4/07- 2 períodos 5/07 – 5 períodos	

6. ATIVIDADE/PROCEDIMENTO DIDÁTICO

A prática pedagógica crítica se traduz por um trabalho a ser realizado pelo professor e pelo aluno, atuando de acordo com um objetivo comum. Implica na presença do sujeito crítico capaz de desenvolver uma prática pedagógica que procura, de um lado, superar a relação pedagógica autoritária, paternalista e, de outro, busca uma ação recíproca entre professor e aluno.

Desse modo, a opção metodológica de ensino requer o atendimento aos interesses dos acadêmicos, só pode ser originada da análise crítica do contexto social e das características individuais e grupais. Sendo a metodologia um procedimento gerador de linhas de estudo, pesquisa, construção, desconstrução e produção da ação.

Assim, com base em tais afirmações, o procedimento metodológico dos encontros na disciplina de Didática far-se-á mediante o exercício de métodos individuais e grupais, aulas expositivas/dialogadas, discussões e análises originadas por seminários, leituras, pesquisas, apreciação de filmes, artigos, entre outros. O desenvolvimento das atividades serão mediadas por diferentes técnicas e recursos didáticos.

7. AVALIAÇÃO

É necessário percorrer os caminhos práticos e teóricos das práticas avaliativas, percebendo-as como decorrentes de concepções mais amplas e constitutivas de um modelo de homem, sociedade e educação.

Dessa forma, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético de avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 1995).

Concebendo a avaliação como processo de diagnóstico da construção do conhecimento far-se-á trabalhos individuais e grupais, com instrumentos como: pesquisa de campo e produção de relatório tendo como critério o domínio das informações e dos conhecimentos teóricos trabalhados.

8. REFERÊNCIAS

8.1.BÁSICAS:

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas na Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências**

naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa . 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de Pesquisa Educacional.** São Paulo: Edusp, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos** : novos olhares na pesquisa em educacao. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FAZENDA, Ivani (org.) **Novos Enfoques da pesquisa educacional.** 5ª ed.. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

_____. **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papyrus, 2001.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1996.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro,; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação:** a observação. Vol. 5, Brasília:Plano Editora, 2007. Série Pesquisa em Educação.