

2023

Pesquisa em educação básica e formação docente: fundamentos e procedimentos metodológicos

Universidade Estadual do Norte do Paraná

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; MARTIN, George Francisco Santiago. Pesquisa em educação básica e formação docente: fundamentos e procedimentos metodológicos. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023. 250 p.

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/929>

Baixado de Repositório Institucional UENP



ORGANIZADORES

VANESSA CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER

GEORGE FRANCISCO SANTIAGO MARTIN

**PESQUISA EM
EDUCAÇÃO BÁSICA
E FORMAÇÃO DOCENTE
FUNDAMENTOS
E PROCEDIMENTOS
METODOLÓGICOS**

Organizadores

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

George Francisco Santiago Martin

PESQUISA EM
EDUCAÇÃO BÁSICA
E FORMAÇÃO DOCENTE
FUNDAMENTOS
E PROCEDIMENTOS
METODOLÓGICOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

ADMINISTRAÇÃO CENTRAL

Dr. Fábio Antonio Néia Martini – Reitor

Dr. Ricardo Aparecido Campos – Vice-Reitor

Dr. Jorge Sobral da Silva Maia – Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Dra. Annecy Tojeiro Giordani – Coordenadora Geral da Editora UENP

EDITORA UENP

CONSELHO EDITORIAL

Conselho Pleno UENP

Dr. Fabiano Gonçalves Costa – Ciências Biológicas.

Dr. Denis Carlos dos Santos – Ciências da Saúde.

Dra. Flávia Debiagi – Ciências Agrárias.

Dr. Ilton Garcia da Costa – Ciências Sociais Aplicadas.

Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – Ciências Humanas.

Dr. Ricardo André Ferreira Martins – Linguística, Letras e Artes

Comissão Científico-Editorial

Dr. André Luiz Gonçalves de Oliveira (UNICAMP – Brasil)

Dra. Berta Lúcia Tagliari Feba (UEM – Brasil)

Dra. Marta Neira Rodriguez – Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

Dr. Pedro Manuel Napido – Universidade Pedagógica de Moçambique (Moçambique)

Dr. Peter Johann Mainka – Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Alemanha)

Dra. Sara Reis da Silva – Universidade do Minho (Portugal)

EQUIPE EDITORIAL

Copidesque, revisão e normatização do texto

Equipe Executiva Editora UENP

Dra. Annecy Tojeiro Giordani – Diretora de Produção

Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires – Assistente Editorial

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Editora CJA LTDA

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade.
Bibliotecária da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP –
Campus Cornélio Procopio – PR.

P474

Pesquisa em educação básica e formação docente: fundamentos e procedimentos metodológicos / Organizadores: Ruckstadter, Vanessa Campos Mariano; Martin, George Francisco Santiago. - Cornélio Procopio: Editora UENP, 2023.

E-book disponível em: <https://uenp.edu.br/editora>

251 f. il. color.

ISBN: 978-65-87941-32-5

1. Pesquisa em educação básica. 2. Formação docente. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

7

PREFÁCIO

14

APRESENTAÇÃO

17

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PROFISSIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

36

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS QUALITATIVOS

Antonio Carlos de Souza

Jorge Sobral da Silva Maia

57

ÉTICA E A PESQUISA COM SERES HUMANOS EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Jorge Sobral da Silva Maia

Flávio Massami Martins Ruckstadter

74

QUERO FAZER PESQUISA: UM GUIA INTRODUTÓRIO PARA LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E REVISÃO DA LITERATURA

Roberta Ekuni

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

88

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O USO DE ENTREVISTAS PARA A COLETA DE DADOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Flávio Massami Martins Ruckstadter

110

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O USO DE FONTES E OBJETOS DE NATUREZA LEGAL/JURÍDICA

Luiz Antonio de Oliveira

Marisa Noda

130

ANÁLISE DE CONTEÚDO EM PESQUISAS QUALITATIVAS: UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO PARA OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO

Jonis Jecks Nervis

Juliane Priscila Diniz Sachs

159

PESQUISA COMO PROJETO DE HUMANIZAÇÃO: DESAFIOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Jorge Sobral da Silva Maia

Luiz Antonio de Oliveira

Antonio Carlos de Souza

182

ANÁLISES QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO E O MÉTODO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO-DIALÓGICO

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

212

UM OLHAR SOBRE A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

George Francisco Santiago Martin

230

ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR A PARTIR DO PPED/UENP

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Flávio Massami Martins Ruckstadter

248

SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

Esta coletânea tem origem nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por um grupo de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Paraná (PPed/UENP). Trata-se de uma discussão para aqueles que iniciam no universo da pesquisa acadêmica sistematizada, motivada, sobretudo, por atividades, debates e discussões realizados em três disciplinas obrigatórias que centralmente discutem a pesquisa, tanto em seus métodos e técnicas, quanto em seus fundamentos epistemológicos: Pesquisa em Educação para a Educação Básica, Oficina de Produtos Educacionais I e Oficina de Produtos Educacionais II.

Por essa razão, além de apresentar a obra e seus capítulos, é relevante contextualizarmos também o Mestrado Profissional em Educação Básica, que teve autorização para funcionamento em novembro de 2018, selecionou sua primeira turma em janeiro e fevereiro de 2019, e iniciou suas atividades em março de 2019. A proposta de um Mestrado com a área de concentração em Educação Básica, com duas linhas de pesquisa – “Educação Básica: gestão e planejamento” e “Práticas Docentes para a Educação Básica” – desdobrou-se da preocupação central com a formação de um profissional na Educação Básica pautada pela investigação da realidade escolar a partir da articulação do saber acadêmico, da prática da pesquisa e da prática docente. Seu objetivo principal é qualificar profissionais de todos os níveis e modalidades da Educação Básica que possam, a partir, prioritariamente de proposição de projetos de intervenção em seu ambiente profissional, ter o compromisso na direção de uma formação emancipatória. O foco dessas intervenções é a Educação Básica a partir da experiência profissional dos professores que ingressam no PPed articulada com a produção

sistematizada acumulada pela área de Educação. Assim, o Mestrado em Educação Básica produz, expande e, principalmente, difunde, qualitativa e quantitativamente, análises e proposições de metodologias que têm como horizonte a melhoria da qualidade da educação escolar na região.

O curso iniciou, em 2022, sua quarta turma. A cada ano ingressam vinte novos discentes. Teve suas primeiras defesas a partir de 2021, ainda de forma remota, por conta da Pandemia de SARS-Covid-19. Esta obra tem esse contexto, marcado por esse grupo e sua experiência ainda incipiente no que diz respeito ao Programa, que caminha para sua consolidação, mas que tem como principal público os graduados em licenciaturas em todas as áreas e que tenham o interesse em desenvolver pesquisas para o aprofundamento crítico acerca da compreensão da realidade escolar, articulando o local, regional, nacional e internacional.

A reflexão sistematizada sobre a Educação Básica baliza o trabalho e a formação interdisciplinar do mestrando do PPEd, tanto ao contemplar os aspectos históricos e filosóficos da educação quanto as práticas educativas e as políticas e gestão da educação. Nesse sentido, esta coletânea é marcada pela necessidade relatada por esses primeiros discentes que compuseram o grupo das primeiras turmas, mas que já nos sinalizam e dão indicativos, sobretudo a partir de relatos e avaliações internas, de algumas necessidades de (re) aproximação com a academia, com a pesquisa sistematizada e seus métodos e técnicas. Esse foi o principal objetivo da obra: subsidiar as discussões realizadas com profissionais que, muitas vezes, retornam à universidade após alguns anos de atuação, e que buscam atualização e qualificação também em relação aos debates travados e consagrados na área no que se refere à sistematização de estudos e proposição de projetos de pesquisa e de intervenção. Os textos aqui apresentados também se articulam ao perfil do corpo docente

que compõe a obra, que possuem em comum, em sua trajetória, serem formadores de formadores.

Apesar de estar circunscrita a esse contexto, contudo, entendemos que esta obra pode dar aporte a outros profissionais da área de Educação, em formação inicial ou continuada, que decidem iniciar/retomar suas atividades de pesquisa de forma sistematizada em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. No caso específico do PPEd, como objetivo específico, pode oferecer subsídios na reestruturação do projeto de pesquisa e do produto educacional apresentados na seleção de ingresso, exigência da disciplina obrigatória Oficina de Produtos Educacionais I ao final do primeiro semestre cursado. Além disso, ao final do segundo semestre, a proposta da Disciplina de Oficina de Produtos Educacionais II é a realização de revisão de literatura e organização do produto educacional com vistas à sua implementação no início do ano subsequente.

O capítulo, que abre esta coletânea, *A pesquisa como princípio profissional na área de educação* faz uma discussão sobre a natureza da pesquisa no âmbito dos mestrados profissionais em Educação. Os autores, professores doutores Flávio Massami Martins Ruckstadter e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, discutem o tema em três momentos: inicialmente é apresentada uma definição possível para a pesquisa que se faz e que é base de todas as ciências. Posteriormente, os autores discutem, a partir do contexto brasileiro, sobre a pesquisa que se faz em nossas instituições de Ensino Superior, particularmente em cursos de pós-Graduação *stricto sensu*. Por último, apresentam argumentos que corroboram a necessidade da pesquisa ocupar um papel central na formação de mestres e doutores na modalidade profissional.

O segundo capítulo nomeado *A pesquisa em educação: fundamentos qualitativos* é de autoria dos pesquisadores doutores Antonio Carlos de Souza e Jorge Sobral da Silva Maia.

O capítulo apresenta os elementos que favorecem a pesquisa na formação do professor, evidenciando os instrumentos e referenciais teóricos da pesquisa em educação. Os autores expõem o que compreendem como pesquisa científica em educação e evidenciam a necessidade do aprofundamento teórico que proporcionará uma reflexão crítica diante da prática social do pesquisador, dos participantes da pesquisa e do objeto alvo do estudo.

O terceiro capítulo é de autoria dos professores doutores Jorge Sobral da Silva Maia e Flávio Massami Martins Ruckstader e se intitula *Ética e a pesquisa em educação: algumas aproximações*. São apresentados os fundamentos e as relações existentes entre a epistemologia e a ética, e que contribuem com a compreensão da prática social do pesquisador. Os autores afirmam que os pesquisadores, em posse dos fundamentos éticos e epistemológicos, poderão compreender mais profundamente seus protocolos de pesquisa, suas implicações, seus avanços e suas limitações, podendo tomar decisões mais qualificadas em suas práticas. Ao mesmo tempo, poderão ampliar o grau de consciência em relação ao que pesquisam e a responsabilidade de suas escolhas, sejam elas relacionadas aos sujeitos, aos objetos e a metodologias que adotam.

O quarto capítulo intitulado *Quero fazer pesquisa: um guia introdutório para levantamento bibliográfico e revisão da literatura* com autoria das professoras doutoras Roberta Ekuni e Flávia Evelin Bandeira Lima Valério, tem por objetivo fornecer diretrizes para a realização de levantamentos de artigos científicos. São apresentados instrumentos de buscas em diferentes plataformas e elementos que qualificam o artigo, tais como Qualis, fator de impacto, índice h e as **métricas do Google Acadêmico**, e que servem para avaliar a qualidade das publicações.

No quinto capítulo, *Algumas reflexões sobre o uso de entrevistas para a coleta de dados na pesquisa em educação*,

o pesquisador professor doutor Flávio Massami Martins Ruckstadter aborda o uso de entrevistas enquanto processo de investigação. O capítulo apresenta, ao leitor iniciante no universo das pesquisas acadêmicas, algumas reflexões sobre o assunto, particularmente para a pesquisa em Educação. O autor, inicialmente, faz uma conceituação sobre entrevista e seus tipos mais comuns, seguida de apontamentos e discussões sobre os procedimentos para elaboração e realização de entrevistas.

No sexto capítulo, *A pesquisa em educação: o uso de fontes e objetos de natureza legal/jurídica*, o professor doutor Luiz Antonio de Oliveira aborda a pesquisa documental como fonte de dados para subsidiar a investigação na área educacional. O capítulo faz uso da legislação como fonte de pesquisa que permite identificar e analisar projetos societários, econômicos e de poder levados a cabo pelo poder público. Para ele, o uso de textos legais como objeto e fonte de estudo é um desafio constante para que a presença de leis nas pesquisas não seja apenas uma questão ilustrativa e desconexa da realidade constituinte do instrumento legal e de sua implementação.

No sétimo capítulo, *Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas: um exemplo de aplicação para os campos da educação e do ensino*, os autores Jonis Jecks Nervis e Juliane Priscila Diniz Sachs apresentam a Análise de Conteúdo (AC) e indicam alguns obstáculos relativos ao emprego das técnicas de AC em investigações qualitativas que podem afetar o rigor metodológico de sua pesquisa. Inicialmente eles apresentam uma conceituação para a AC, localizando sua função e utilização e, posteriormente, expressam a dimensão das operações da AC para pesquisa qualitativa, por meio da técnica de Análise Categorical, modalidade temática, segundo a perspectiva de Bardin (2011).

O oitavo capítulo: *Pesquisa como projeto de humanização: desafios do materialismo histórico-dialético*, de autoria dos doutores Jorge Sobral da Silva Maia, Luiz Antonio de

Oliveira e Antonio Carlos de Souza, é apresentada a relevância da discussão da dimensão epistemológica do materialismo histórico-dialético que alimenta o processo metodológico da pesquisa em educação. Para eles, a compreensão deste método e seu desenvolvimento na atividade de pesquisa em geral, e na pesquisa em educação, em particular, impõe a necessidade de discutir seus fundamentos filosóficos, epistemológicos e políticos.

No nono capítulo intitulado, *Análises qualitativas em educação e o método hermenêutico-dialético-dialógico*, a professora doutora Patrícia Cristina de Oliveira Duarte apresenta algumas considerações elucidativas a respeito de possibilidades de abordagem qualitativa em educação, com destaque ao método hermenêutico-dialético. Para a autora, a pesquisa qualitativa, nas áreas das Ciências Humanas, busca compreender seres *expressivos e falantes*, professores em formação inicial ou contínua, e suas singulares ações/reflexões na/sobre apropriação/didatização do conhecimento científico.

No décimo capítulo, intitulado, *Um olhar sobre a análise textual discursiva*, o pesquisador doutor George Francisco Santiago Martin faz uma breve introdução à análise textual discursiva (ATD) explicitando seus principais conceitos. Ele a considera uma abordagem fenomenológica hermenêutica, que se situa entre a descrição e a compreensão na pesquisa qualitativa. O pesquisador, ao fazer uso desse instrumento de análise, tem que abandonar alguns modos de pesquisa positivistas que inauguraram a pesquisa qualitativa. O texto apresenta ao leitor as possibilidades desse tipo de análise ao evidenciar algumas características e seus percursos metodológicos.

Por fim, no último capítulo, nomeado de *Elaboração e avaliação de produtos educacionais no mestrado profissional em educação básica: um olhar a partir do PPED/UENP*, os autores Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Flávio Massami Martins Ruckstadter apresentam os produtos educacionais

a partir dos documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e da área de Educação. Posteriormente, os autores expõem possibilidades para a construção de produtos educacionais como resultados de pesquisa na área de Educação e apresentam o repositório de Objetos de Aprendizagem eduCAPES e dos produtos defendidos no PPed/UENP

Desejamos uma boa leitura e que essa obra possa instigar professores e professoras em formação inicial ou continuada na árdua e prazerosa tarefa da pesquisa educacional para compreensão da tão complexa trama da realidade escolar para caminharmos no sentido propositivo que vise qualidade efetiva e uma escola socialmente referenciada para todos e todas.

George Francisco Santiago Martin
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Jacarezinho, 08 de Novembro de 2022
Os organizadores

APRESENTAÇÃO

A importância da pesquisa em educação

Toda atividade humana se dá em um contexto geográfico e histórico, em ambiente sociocultural específico, que é permeado por aspectos psicossociais. Pensamento e linguagens, assim, se constroem com suas marcas ecossistêmicas e epistêmicas. Nessas condições, conhecimentos também são elaborados, sistematizados e validados. Além de, dependerem de mediações situadas, construídas segundo metodologias tidas como válidas, levando a interpretações que se situam no âmbito dos sentidos e significados de fatos, objetos, relações, etc. Dessa forma, os conhecimentos elaborados na área dos estudos da Educação, em sua variedade de campos, acham-se permeados pelos seus *locus* de produção e perspectivas de análise. A riqueza dessas elaborações se mostra nas produções e compreensões construídas e, assim, ajudam a entender as diversidades que estão postas em nossa realidade social e educacional, sendo possível a compreensão de processos e fatos educacionais, em seu contínuo movimento, e suas dinâmicas específicas, com modos de olhar e entender também diversificados, o que permite vislumbrar fenômenos em suas múltiplas facetas e na complexidade em que se inserem.

Nos processos da compreensão científica da natureza, da sociedade e do humano, nas suas configurações históricas, no que se refere à relação entre teorização e perspectivas de visão do mundo e das coisas, passamos da mera constatação sensorial, às abstrações demonstráveis, chegando às perspectivas da complexidade e da interepistemicidade. Em todos os tempos, o conhecimento sistematicamente elaborado e socializado contribuiu, ao lado das tecnologias, para a melhoria das condições de vida humanas – desde a compreensão do uso do fogo, ao

uso do vapor de água, aos medicamentos, ao avanço do letramento necessário, aos sistemas virtuais, etc. Embora tenham os conhecimentos, em sua translação ao social, seguido um caminho desigual, não há como negar os benefícios do uso da eletricidade, do tratamento e distribuição da água, dos cuidados de saúde, etc. Caminhamos muito, mas ainda há muito o que caminhar nessas direções para garantia de equidade social. O avançar no bem-estar social depende em muito da educação de todos e de cada um, porque depende de compreensões relevantes à vida humana, ao ambiente, à vida social; depende do valor atribuído a esses conhecimentos.

A Educação escolar, enquanto meio social de preservação e inovação de conhecimentos – também, base das possibilidades de produção de conhecimentos científicos, culturais, de atitudes e valores – recebeu aportes importantes de várias ciências para sua realização concreta nas escolas, como as contribuições da psicologia em seus diversos ramos, da sociologia, da antropologia, da linguística, da neurologia, entre outras, que interseccionam-se para a criação de pedagogias, em que também filosofias educacionais colocam significados nos atos culturais que são as práticas educacionais derivadas das teorias pedagógicas. Constitui-se, desse modo, a área da pesquisa em Educação como área de ciência, ou seja, como campo de estudos sistematizados visando a produção de conhecimentos fundamentados obtidos por observações ou outros meios, de modo sistematizado, metódico, permitindo apoiar compreensões, explicações, relações, distinções, de fatos ou fenômenos, levando à elaboração de um corpo de conhecimentos válidos. Corpo de conhecimentos que podem sustentar ações educacionais com maior qualidade e equidade.

Assim, os conhecimentos produzidos na área educacional, campo de conhecimentos essencialmente interdisciplinar, são da maior relevância considerada sua contribuição para a

qualidade do trabalho educacional, no sentido de trazer para ele possibilidades criativas e de desenvolvimento da autonomia em cada criança, em cada jovem, na direção do exercício da cidadania com escolhas e decisões baseadas em conhecimentos fundamentados e valores humanitários. Por essa razão, hoje se fala da pesquisa educacional como construindo uma ciência “implicada”, intrinsecamente associada a uma perspectiva dinâmica, imersa com a concretude social e pessoal dos processos educacionais em seu movimento cotidiano-histórico, visando transmutações na direção do bem de todos e de cada um. Campo aberto a perspectivas diversas, aberto ao debate, mas implicado com o desenvolvimento social-humano em perspectiva emancipatória.

Que os textos contidos neste livro conduzam a boas reflexões, discussões e decorrências, despertando motivações para que ações, programas e políticas educacionais se aprimorem, ganhando sentido na diversidade de contextos em que a educação das novas gerações se realiza.

Bernardete A. Gatti
Fundação Carlos Chagas

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PROFISSIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Flávio Massami Martins Ruckstadter
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Considerações Iniciais

O termo pesquisa é utilizado pelas pessoas com bastante frequência, em contextos e com sentidos diversos. Nos noticiários, encontramos resultados de pesquisas eleitorais, que procuram identificar tendências de voto dos eleitores em um determinado espaço e tempo. Nos mercados, consumidores podem realizar pesquisas de preços para fazerem os melhores negócios. Nas escolas, é comum ouvirmos que o professor solicitou um trabalho de pesquisa para seus alunos. Em comum, nesses casos, o fato de que a palavra pesquisa aparece associada a um processo de busca de informação sobre algo ou alguma coisa.

À primeira vista, essa definição pode parecer suficiente, pelo menos para o uso cotidiano que fazemos do termo, entretanto, não se pode dizer o mesmo para o uso que dele fazemos em ambientes acadêmicos. Por isso, é necessário promover uma reflexão sobre a pesquisa que se faz nas universidades e, particularmente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse é um dos propósitos deste capítulo.

Além de analisar a pesquisa em seu sentido acadêmico, objetivamos discuti-la enquanto princípio profissional na área de Educação. Em outras palavras, partimos do pressuposto de que pesquisar é um dos princípios do profissional da educação que acredita no conhecimento como forma de emancipação, resistência, bem como de transformação individual e/ou coletiva, que entende a educação, para além de um espaço de reprodução, como espaço de possibilidades, em constante

movimento, nos diferentes setores de sua atuação profissional, como na docência ou na gestão, por exemplo.

A discussão sobre o lugar da pesquisa na formação de profissionais da educação é um tema pertinente, particularmente quando se trata da formação que acontece no nível da pós-graduação. No nível *stricto sensu* tem ocorrido um crescimento significativo de cursos de mestrado e doutorado profissionais em todas as áreas do conhecimento nas duas últimas décadas; com um número cada vez maior de mestres e, muito em breve, de doutores profissionais, formados pelas universidades brasileiras podem surgir muitas dúvidas e questionamentos sobre as especificidades e características deste tipo de formação. Desse modo, este tipo de debate pode ser importante no processo de constituição da identidade desses cursos e processos formativos.

O capítulo está organizado em três subseções. Na primeira, apresentamos uma definição possível para a pesquisa que se faz e que é base de todas as ciências. Na segunda, apresentamos uma discussão, a partir do contexto brasileiro, sobre a pesquisa que se faz em nossas instituições de ensino superior, particularmente em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Por fim, apresentamos uma defesa da centralidade da pesquisa na formação de mestres e doutores na modalidade profissional.

O que é pesquisa científica?

A pesquisa é a base de todas as ciências. Diferente do que acontece no cotidiano, pesquisar cientificamente pressupõe uma série de procedimentos e ações que exigem rigor, empenho e formação específica para tal. Pesquisar para produzir ciência é buscar formular um conjunto de conhecimentos que ultrapasse e supere a visão fragmentada que podemos ter sobre as coisas que nos cercam. É buscar produzir um conhecimento

estruturado sobre o mundo que se apresenta de maneira desorganizada aos nossos sentidos e emoções.

A partir dessa concepção enunciada, uma pesquisa científica envolve vários aspectos que devem ser muito bem organizados e planejados pelo pesquisador. Esse tipo de investigação demanda a formulação de um problema de pesquisa, isto é, de uma questão ainda não-resolvida que direcionará o trabalho. A definição do tema e do problema de uma pesquisa é uma questão que deve ser abordada do ponto de vista individual, mas também coletivo. Além do interesse particular do pesquisador em determinado assunto, deve-se questionar sobre a relevância social do trabalho que desejamos desenvolver. As experiências coletivas que temos vivido, no contexto da Pandemia de Covid-19, desde o início do ano de 2020, ilustram muito bem o que é uma justificativa de trabalho do ponto de vista social: milhares e milhares de pesquisadores engajaram-se em projetos de pesquisa para procurar explicar como o novo coronavírus atua em nossos organismos e o que podemos fazer para combater sua difusão. No campo da educação, os impactos da pandemia sobre a aprendizagem ou sobre o trabalho de professores e professoras deverão vir a se constituir, muito provavelmente, como temas privilegiados de pesquisas nos próximos anos, tendo em vista as contribuições que tais investigações podem proporcionar socialmente.

Uma vez definidos o tema e o problema de pesquisa, o trabalho requer coleta de informações, de dados, comparações, busca de evidências e diálogo constante com outros conhecimentos já produzidos sobre o assunto. Após a coleta dos dados, passa-se a uma outra fase que requer uma aproximação com referenciais teóricos e metodológicos que permitirão ao pesquisador aproximar-se de suas possíveis respostas, a partir das análises que vier a realizar com base naquilo que coletou e nos pressupostos teórico-metodológicos que adotar.

Por fim, uma pesquisa que visa contribuir com a produção científica exige que os resultados, bem como os procedimentos adotados em cada etapa do trabalho, sejam comunicados de modo inteligível a uma comunidade de pesquisadores de um mesmo campo de atuação. Isso pode ser feito em revistas de divulgação científica, em publicações em livros ou em eventos acadêmicos, como simpósios, congressos, seminários, dentre outros.

Note-se que, embora rigoroso, o conhecimento científico não é infalível. Tampouco é neutro, como algumas correntes teóricas pressupunham até o século XIX. Há vários elementos de ordem individual e subjetiva que estão presentes em diferentes momentos ao longo dos processos de elaboração de pesquisas científicas. Seja na escolha do tema, na definição do problema ou na opção por um referencial teórico de análise, há muitos pontos subjetivos na produção científica. Assim, apesar do rigor necessário à sua produção, isso não garante um *status* de infalibilidade ao conhecimento do tipo científico. Muito pelo contrário, uma de suas características fundamentais é precisamente sua efemeridade, ou seja, o fato de que o conhecimento que produzimos cientificamente está sempre sujeito a revisões, acréscimos, contestações. Para perceber isso, basta observar, nos mais variados campos, como os conhecimentos sobre determinados assuntos evoluem e são frequentemente colocados à prova por novas descobertas. Embora isso possa ficar mais evidente em algumas áreas – especialmente naquelas em que o conhecimento produzido é aplicado na geração de novas tecnologias, por exemplo, também nas Ciências Humanas, como na Educação, isso se faz presente. Por essa razão, a validade do conhecimento produzido pelos cientistas reside, sobretudo, na avaliação por pares, isto é, na avaliação de uma comunidade científica.

A defesa da validade da produção científica é algo fundamental nos tempos em que vivemos. Ela nos permite diferenciar o conhecimento produzido rigorosamente daquele proveniente dos “achismos e opiniões” que têm se proliferado nos espaços públicos, particularmente nos virtuais. Além disso, difundir e distinguir o conhecimento, que se produz cientificamente, se reveste de importância no combate às chamadas *fake news* e à toda sorte de preconceitos e discriminações.

A definição apresentada para pesquisa neste capítulo merece outra observação. Nossa experiência, como docentes em cursos de metodologia da pesquisa, seja na formação inicial de professores, em cursos de extensão ou ainda, na pós-graduação *stricto sensu*, permite-nos identificar, entre os estudantes que se iniciam pelo mundo da pesquisa acadêmica, uma visão estereotipada sobre o indivíduo que se dedica ao trabalho de pesquisa científica. Geralmente, esses estudantes descrevem a figura do pesquisador com base em um imaginário presente em nossa sociedade e alimentado principalmente pela cultura *pop*: o cientista é descrito como um homem de meia idade, de etnia branca, que usa um jaleco branco e que realiza experimentos que envolvem tubos de ensaio e o risco de alguma explosão em laboratórios.

Este estereótipo merece ser analisado mais detidamente e deve ser contestado. No geral, porque traz implícita a ideia de que apenas um tipo de ciência é, de fato, ciência: aquela que se produz nos laboratórios estando mais associada, às áreas de exatas e da natureza. Além disso, o estereótipo também reforça questões problemáticas das relações de gênero e de raça, tendo em vista que comumente não considera que pessoas de outras etnias que não a branca, bem como mulheres, possam ocupar espaços de ciência.

Superar essa visão estereotipada da figura do pesquisador e da ciência impõe-se como condição para difundir de forma

cada vez mais plena a defesa do conhecimento científico como forma importante de conhecer e agir sobre o mundo. É importante, particularmente no campo educacional, desmistificar ideias equivocadas sobre as formas de produção do conhecimento, para que possamos compreender a ciência como uma forma de ação humana sobre o mundo, como ação consciente, pautada por procedimentos rigorosos e metódicos e que deve ser acessível a todos e todas. Para isso, vale uma discussão sobre o principal lugar a partir do qual se produz ciência no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu*. Faremos um recorte para realizar uma discussão centrada na área de Educação e, especialmente, na modalidade profissional.

A pós-graduação profissional em Educação no Brasil: histórico, perspectivas e desafios

O processo de implantação da pós-graduação em sua modalidade profissional na história da educação brasileira deve ser analisado em uma perspectiva que considere aspectos mais gerais da própria história da pós-graduação. Para isso, destacamos aqui alguns documentos que, como fontes históricas, permitem conhecer alguns dos marcos legais no longo, contínuo e inconcluso percurso da institucionalização dos mestrados e doutorados profissionais em nosso país. São eles: o parecer nº. 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) e as portarias nº. 080/1998, nº. 017/2009, n. 131/2017, nº. 60/2019 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O parecer nº. 977/65 do CFE, também conhecido como “Parecer Sucupira”, é o marco regulatório da pós-graduação no Brasil. Assinado por Newton Sucupira, como seu relator, e por outros intelectuais, altamente qualificados do campo educacional, naquele contexto, como Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Durmeval Trigueiro Mendes, Anísio Teixeira, Alceu

Amoroso Lima, Valnir Chagas, dentre outros, este documento exarado pela Câmara de Ensino Superior do CFE, estabeleceu os fundamentos a partir dos quais se construiu todo o modelo de pós-graduação; após, quase seis décadas, continua a ser um dos principais documentos norteadores.

As definições ali apresentadas contribuem para fazer distinção entre a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Entendida em seu sentido *lato*, como o próprio nome indica, pós-graduação designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Como exemplos, o parecer indica os cursos de especialização e aperfeiçoamento a que os médicos se submetem para poderem exercer determinada especialidade. Tais cursos têm objetivo técnico-profissional específico sem abranger a totalidade do campo do saber em que se insere, com vista à formação profissional especializada. Por outro lado, a pós-graduação em sentido *stricto* define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos de formação científica e cultural e confere, inclusive, grau acadêmico. Além de definir sobre a especificidade da pós-graduação em sentido *stricto*, o Parecer Sucupira criou a divisão entre os cursos de mestrado e de doutorado, com base no modelo de pós-graduação norte-americana que também prevê dois níveis hierarquizados de estudos pós-graduados.

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que

constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (SUCUPIRA *et al.*, 1965, p. 166)

O parecer aponta a natureza “acadêmica e de pesquisa” como um elemento distintivo entre a pós-graduação *lato e stricto sensu*, mesmo quando esta última atua em “setores profissionais”. Essa informação é importante para pensarmos sobre a modalidade profissional de pós-graduação *stricto sensu*.

Se, por um lado, essa modalidade no nível *stricto sensu* estava já, de certo modo, prevista no parecer Sucupira, por outro, seu reconhecimento oficial e sua institucionalização levariam três décadas para iniciarem sua materialização. Podemos destacar, nesse sentido, a portaria nº. 80 da CAPES, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais. Esse documento se constituiu como o marco de criação da modalidade no Sistema Nacional de Pós-Graduação, ao definir o que entendia como “Mestrado Profissionalizante” e como um curso poderia ser enquadrado nesta categoria (art. 2º), além de estabelecer que caberia à CAPES acompanhar e avaliar os cursos dirigidos à formação profissional, mantendo para tanto, aquilo que a entidade já realizava para avaliação dos demais programas e cursos (art. 4º) (CAPES, 1998).

Uma década mais tarde, a CAPES publicou a Portaria Normativa nº. 17 de 28 de dezembro de 2009, normatizando o mestrado profissional, que, àquela época, já era ofertado em diferentes áreas de avaliação e universidades. O documento definiu de modo mais preciso os objetivos e finalidades dos mestrados profissionais, a forma geral de sua oferta e os

procedimentos para apresentação e avaliação de propostas de cursos novos.

Desde a portaria nº. 17/2009, o número de cursos profissionais reconhecidos cresceu significativamente. No ano de 2016, existiam 703 cursos de mestrado profissionais reconhecidos pela CAPES e, desse modo, em 2017 a CAPES editou a portaria nº. 131, de 28 de junho, que dispõe sobre os doutorados nesta modalidade. Em 2018, o curso de Doutorado em Propriedade Intelectual e Inovação do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) se tornou o primeiro curso na modalidade profissional no Brasil (INPI, 2018). No ano seguinte, a CAPES editou a Portaria nº. 60/2019 que dispõe sobre mestrados e doutorados profissionais em seu âmbito. De acordo com os dados de 2022, a modalidade profissional ocupa um espaço destacado no Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro. Neste ano, a CAPES registra 860 cursos de Mestrado Profissional e 58 de Doutorado Profissional.

No que diz respeito ao número de cursos de pós-graduação na modalidade profissional, a análise do crescimento da área de Educação também sinaliza para um incremento acelerado na última década. O primeiro PPG, em Gestão e Avaliação em Educação Pública, foi implantado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no ano de 2009. Até a avaliação trienal de 2013, haviam sido implantados mais 8 mestrados profissionais e, conforme os dados de 2022, a área de Educação conta com um total de 52 cursos de mestrado e 3 de doutorado profissionais. Por outro lado, os cursos acadêmicos são 138 em nível de mestrado e 95 de doutorado.

A implantação da modalidade de pós-graduação profissional aconteceu em meio a algumas polêmicas e com certa resistência por parte de algumas áreas de avaliação da CAPES. No interior da área de Educação, o movimento também incluiu algumas resistências e desconfianças quanto à qualidade dos

cursos que estavam sendo autorizados e que passavam a funcionar. O receio com um suposto rebaixamento da pós-graduação *stricto sensu* no processo de institucionalização da modalidade profissional como uma política de expansão da CAPES, tinha suas origens na ideia de que esses cursos pudessem exigir menos da formação dos mestrandos, principalmente no aspecto da formação para a pesquisa científica. Desse modo, partia-se do pressuposto de que a pós-graduação é o *locus* privilegiado da investigação científica que resulta em um texto monográfico – intitulado de dissertação, no mestrado, e de tese, no doutorado – que relata os procedimentos adotados e seus resultados. À época da implantação dos primeiros mestrandos profissionais em Educação, uma importante voz no campo educacional registrou:

É por isso que sequer tem sentido falar de uma Pós-Graduação *stricto sensu* puramente profissional, tal como vem sendo implementado entre nós, que dispensasse a realização de uma pesquisa e a elaboração de uma dissertação. Oficializado pela Capes e já sacramentado em algumas grandes instituições universitárias do país, o mestrado profissional é, sem dúvida, uma deturpação do sentido qualitativo de um curso de pós-graduação *stricto sensu*: não por razões institucionais ou de nomenclatura, mas porque se trata de finalidades, certamente importantes, mas fundamentalmente diferentes. E o grande diferencial, de natureza epistemológica, está na própria forma de se conceber a relação com o conhecimento. Enquanto que, de um lado, o mestrado profissional, atento às necessidades sempre aceleradas de novas tecnologias para o mundo da produção, preocupa-se em repassar as contribuições mais recentes do conhecimento já produzido em sua área, de outro lado, um

mestrado acadêmico, se adequadamente compreendido, tem sua razão de ser na construção de conhecimento novo. (SEVERINO, 2009, p. 16)

Além da preocupação com a qualidade dos cursos, havia também um preconceito de que os mestrados profissionais, ao se associarem ao setor produtivo, colocariam a universidade a serviço das empresas e do mercado. Na reunião de trabalho que teve como título “Para além da academia – A pós-graduação contribuindo para a sociedade”, realizada na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em março/abril de 2005, a CAPES procurou dirimir algumas dessas dúvidas e preconceitos. O seminário contou com os representantes de todas as áreas do conhecimento e procurou expor os pontos destacados para a adoção da modalidade de mestrado profissional, como uma modalidade que se distingue da acadêmica, mas que nem por isso possui menor rigor no seu desenvolvimento. Um dos objetivos da reunião seria demonstrar que os mestrados profissionais podem ter um alcance duplo, tanto no setor econômico quanto no social. (RIBEIRO, 2005)

Essa desconfiança, acerca das relações dos PPGs profissionais com o setor produtivo (mercado,) se relaciona com a própria concepção da CAPES no quesito autofinanciamento do PPGs. Diferentemente dos cursos acadêmicos que recebem recursos para sua manutenção, desde os primeiros documentos a agência entendeu que a pós-graduação profissional deve se autofinanciar, captando recursos junto ao mercado. O artigo 6º da portaria nº. 080/1998 registrava que “Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades.” (CAPES, 1998).

É compreensível que aparecessem receios e dúvidas sobre a qualidade, função e alcance da pós-graduação na nova

modalidade, pois naquele momento em que a CAPES autorizou o funcionamento do primeiro curso de mestrado profissional em Educação, a área contava já com longa experiência acumulada em mais de quarenta anos de história (o primeiro mestrado havia sido implantado no mesmo ano de publicação do Parecer Sucupira). Apesar disso, desde a autorização dos primeiros programas profissionais, várias vozes têm contribuído para dar sentido e conferir identidade aos cursos e programas e isso se dá num processo contínuo e inconcluso de reconhecimento das funções científicas e sociais desses PPGs.

Nesse movimento, um aspecto importante tem sido a diferenciação de maneira cada vez mais precisa das duas modalidades de pós-graduação *stricto sensu*, pois ao buscar responder “quais as diferenças e quais as semelhanças entre mestrados e doutorados acadêmicos e mestrados e doutorados profissionais?” acabamos por contribuir na construção de uma identidade para os cursos profissionais. E isso tende a fortalecer e garantir aos programas um reconhecimento cada vez maior por parte da comunidade científica.

Consideramos aqui que o principal elemento de semelhança é a centralidade do lugar da pesquisa desenvolvida pelo pós-graduando em sua formação. Não se deve fazer mestrado, seja acadêmico ou profissional, sem que se desenvolva com o devido rigor metodológico, uma pesquisa científica, que assuma um papel central na formação do pós-graduando. No nível do *stricto sensu*, independente da modalidade, deve-se promover uma transformação duradoura naquele que obtém o título de mestre ou doutor, transformação esta que pode se dar pela qualidade e profundidade da pesquisa desenvolvida nesse período. (RIBEIRO, 2006)

Se por um lado não se deve renunciar à qualidade da pesquisa, por outro, vale ressaltar que os objetivos de formação do pesquisador nas modalidades acadêmica e profissional não

são os mesmos. Há aspectos distintos, por exemplo, no destino que se espera do egresso: enquanto os cursos acadêmicos, historicamente, formaram quadros altamente capacitados para o ensino superior, espera-se que os cursos profissionais formem quadros com rigor e qualidade semelhantes, para atuação em seu próprio campo profissional de origem. No caso da educação, majoritariamente para a atuação na Educação Básica.

Isso pode suscitar uma discussão sobre pesquisa básica em oposição à pesquisa aplicada. Por esse viés de análise, a pós-graduação acadêmica produziria pesquisa básica, visando fazer avançar o conhecimento pelo próprio conhecimento, enquanto a profissional produziria pesquisa aplicada, ou aplicaria os conhecimentos produzidos pela pesquisa básica nos diversos setores produtivos. Ora, isso faria do mestrando ou doutorando profissional um usuário privilegiado da pesquisa já produzida (RIBEIRO, 2006). Pode-se, no entanto, pensar em uma proposta formativa que vá além:

[...] ser um consumidor ou usuário privilegiado de pesquisa é muito pouco, não basta ao mestrando reconhecer a importância da pesquisa, saber localizá-la e usá-la em sua prática. É preciso que o mestrando desenvolva uma disposição para a pesquisa, o que vai exigir dele a aquisição de atitudes e habilidades, tais como, problematizar a realidade, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e expressar seus achados. Isso vai implicar o aprendizado da problematização, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise de dados, assim como a sistematização e o relato do caminho percorrido. (ANDRÉ, 2017, p. 828)

O desenvolvimento da disposição para a pesquisa científica enriquece o processo formativo de pós-graduandos, qualquer que seja a modalidade do curso (acadêmico ou profissional). Desse modo, reafirmamos a centralidade da pesquisa no processo formativo de mestrandos e doutorandos e a caracterizamos como pilar importante da formação docente, independentemente do nível de atuação desses profissionais.

A pesquisa como princípio profissional na formação de professores

A importância da atitude científica na formação de professores e a própria pesquisa sobre a prática docente e o tema do professor pesquisador não constituem, necessariamente, uma novidade. Já em fins dos anos de 1970, as pesquisas de alguns autores estrangeiros sobre essa temática chegavam ao país (ANDRÉ, 2016). Do ponto de vista da história da formação de professores no Brasil, aquele foi um momento marcado pelo aligeiramento e pelo esvaziamento dos conteúdos, produzidos pela formação em licenciaturas curtas, durante a ditadura civil-militar. Priorizava-se uma formação pragmática que via o professor como indivíduo que deveria dominar e executar um conjunto de técnicas. Então, no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, críticas a esse modelo formativo começaram a ganhar corpo (SAVIANI, 2013).

Lawrence Stenhouse (1975) e Daniel Shön (1983) podem ser considerados pioneiros nos estudos sobre o professor como pesquisador. Em língua portuguesa, o trabalho, organizado por António Nóvoa (1992), constituiu um marco importante de difusão desses estudos para o público brasileiro. Desde então, encontramos ampla literatura sobre o tema, tais como os trabalhos de Marli André (2005) e Menga Lüdke (2009), dentre outros. Vale destacar ainda, conforme Marli André (2016), a contribuição de Bernardete Gatti à pesquisa sobre a prática

docente, e a distinção entre a pesquisa desenvolvida nos mestrados acadêmicos e profissionais no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), realizado em 2014 na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). O enfoque dado, na ocasião, foi sobre as características da pesquisa e do trabalho de conclusão do curso nos mestrados profissionais. Naquela ocasião, a autora apresentou uma distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada, a última denominada por ela de “pesquisa engajada” (ANDRÉ, 2016, p. 34).

Além da distinção, apresentou exemplos e possibilidades de pesquisa engajada:

a) pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, visando proposições; b) criação, planejamento ou experimentação de propostas – de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de softwares, de materiais didáticos; c) estudos avaliativos em pequena escala, com proposições. (ANDRÉ, 2016, p. 34-35)

Não é propósito deste capítulo aprofundar os debates sobre o professor como pesquisador de sua prática profissional, inclusive porque há uma produção significativa sobre a temática e isto fugiria aos limites deste texto. Entretanto, sublinhamos o potencial formativo implícito em um projeto que se oriente neste sentido. No caso de mestrados e doutorados profissionais em Educação, cursos geralmente destinados a profissionais ligados de modo direto à Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades, tal proposição de pesquisa “engajada” pode vir a produzir resultados interessantes e promissores que se relacionem diretamente com o campo de atuação profissional, de modo mais incisivo até do que muitas pesquisas desenvolvidas em cursos da modalidade acadêmica. Além disso, os produtos gerados pela pesquisa na modalidade profissional

de pós-graduação *stricto sensu* (produtos educacionais ou produções técnica-tecnológicas) podem se constituir em ponto de aproximação maior entre universidade e Educação Básica.

Considerações Finais

Este capítulo, que abre esta coletânea de textos sobre pesquisa em Educação no contexto do Mestrado Profissional em Educação Básica da UENP, procurou apresentar ao leitor uma discussão inicial sobre a pesquisa científica como princípio da formação profissional de professores. Para isso, apresentamos uma definição para pesquisa, buscando conceituar o termo, diferenciando-o dos usos cotidianos que dele fazemos. Isso se colocou como ponto de partida para superar as visões fragmentadas de senso comum sobre o que é pesquisa científica e sobre o papel do cientista e possibilitou-nos difundir um outro modo de conceber a própria ciência, como forma de conhecer e agir sobre o mundo, por meio de procedimentos rigorosos de coleta de dados, análises e exposições de resultados.

Na sequência, discutimos o principal espaço de produção científica no Brasil, nas instituições de ensino superior: os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além de percorrer a trajetória histórica de implantação dos cursos de mestrado e doutorado, buscamos enfatizar a implantação da modalidade de pós-graduação profissional, de expansão recente no Sistema Nacional de Pós-Graduação regulamentado pela CAPES. Com particular ênfase na área de Educação, apresentamos alguns pontos de distinção entre mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais e defendemos como principal aspecto de convergência de ambas as modalidades a centralidade da pesquisa na formação dos pós-graduandos.

Para finalizar, problematizamos alguns aspectos da pesquisa do maior público-alvo dos mestrados profissionais em Educação: os professores da Educação Básica. Defendemos que

estes profissionais podem ser pesquisadores da própria prática e que isso tem um potencial formativo e transformador bastante significativo, uma vez que tais pesquisadores se encontram diretamente envolvidos com o campo de atuação profissional de onde devem emergir os problemas de investigação científica. Além disso, também em função dessa proximidade, os produtos resultantes de suas pesquisas talvez tenham maiores condições de impactar de modo qualitativo os diferentes contextos educacionais presentes em nossas escolas de Educação Básica. Reconhecemos, no entanto, alguns limites desta proposição principalmente em função das atuais políticas educacionais, que atribuem um papel cada vez mais fragmentado e pouco autônomo para os profissionais da educação. Neste cenário atual de precarização do trabalho docente, assumir uma proposta formativa transformadora significa enfrentar o discurso hegemônico que reduz a educação meramente a uma visão mercadológica.

Em resumo, consideramos este capítulo como introdutório ao tema e, dados os limites de sua produção e desta coletânea, esperamos que possa ter cumprido uma função de convidar e aproximar um público variado ao universo da pesquisa acadêmica em Educação. Nesse sentido, esperamos que possa suscitar trabalhos engajados com a realidade educacional em nosso país.

Referências

ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 102-117, jan./abr. 2016.

ANDRÉ, M. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2005.

ASSESSORIA DE IMPRENSA DA CAPES. **Nova portaria corrige normas sobre mestrado profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/217-noticias/1207656570/14851-nova-portaria-corrige-normas-sobre-mestrado-profissional> Acesso em: 29 Mar. 2021.

BARROS, E. C. DE; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 2005.

CAPES. **Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009-mestradoprofissional.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2016, v. 21, n. 65, p. 281-298. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>. Acesso em: 22 fev. 2022.

INPI. **INPI tem o primeiro doutorado profissional do Brasil**. Disponível em <https://www.gov.br/inpi/pt-br/assuntos/noticias/inpi-tem-o-primeiro-doutorado-profissional-do-brasil> . Acesso em 29 de mar. 2021.

LÜDKE, M. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SUCUPIRA, N. *et alii*. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, Dec. 2005 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 mar. 2021.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS QUALITATIVOS

Antonio Carlos de Souza
Jorge Sobral da Silva Maia

Considerações Iniciais

Este capítulo traz elementos que contribuem com a formação e atividade do professor, interessado no fenômeno educacional. Ele também expõe a relação lógica entre os processos instrumentais de pesquisa (técnicas e metodologias) e referenciais teóricos e, com isso, busca superar a pretensa dicotomia entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Assim, é possível admitir a diversidade de maneiras técnicas e teóricas de ver e investigar o fenômeno educacional, no sentido de questionar históricos procedimentos que pretendem ser hegemônicos, assim como evitar dogmatismos ou modismos teóricos.

A necessária articulação lógica entre os diferentes elementos da investigação científica é uma preocupação de muitos pesquisadores e especialistas que discutem os diversos procedimentos de pesquisa, tanto os práticos quanto os teóricos. A finalidade deste capítulo é expressar nosso posicionamento sobre a pesquisa científica, especificamente em educação, incentivar a leitura, discussão e apropriação destes especialistas, que não são os únicos, na elaboração de projetos de pesquisa, assim como no processo investigativo, trazendo tanto os elementos práticos quanto os elementos teóricos do processo de investigação. Dentre os especialistas, citamos especificamente Sánchez Gamboa (2007), Triviños (1987).

A relação qualitativa e quantitativa na pesquisa educacional

Uma das questões centrais colocadas ao professor, que objetiva pesquisar, é saber quais concepções, pressupostos, métodos e técnicas lhe possibilitam a investigação das problemáticas que lhe incomodam e, por isso, pretende estudar. Este é um passo fundamental no processo de pesquisa, especialmente em ciências humanas, como na pesquisa em educação, pois abrem-se perspectivas para superar uma orientação e prática muito comum de que pesquisar é seguir ou optar por técnicas de pesquisa.

A escolha por uma técnica ou metodologia de pesquisa requer, no plano científico, “admitir a necessária relação lógica entre os processos instrumentais (técnicas e metodologia) de investigação, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas que lhe servem de pressupostos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 16). Isso quer dizer que pesquisar é um processo de compreensão dos fenômenos sociais e humanos que envolve concepções políticas, epistemológicas, ontológicas e antropológicas. E tais concepções são encontradas nos referenciais teóricos.

Depois de centralizar a discussão sobre a formação do pesquisador nas técnicas e metodologias, na década dos 70, de destacar a importância das teorias (críticas e não críticas) nos anos 80 e da discussão sobre os paradigmas epistemológicos no começo da década dos anos 90 e, ainda, de anunciar a crise dos paradigmas na segunda metade dessa última década, hoje parece ganhar consistência a discussão em torno das teorias do conhecimento que fundamentam a pesquisa educacional. As teorias do conhecimento tornam-se espaços mais amplos que permitem um debate que compreende as anteriores dimensões da pesquisa (técnicas, métodos,

teorias, epistemologias) e ajuda a elucidar melhor as tendências atuais da pesquisa e suas relações com o mundo da necessidade e dos desafios da educação no limiar do próximo milênio. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000, p. 14)

Portanto, podemos dizer que não há pesquisa qualitativa ou quantitativa em si, mas formas de abordagens do fenômeno educacional que dependem das concepções teórico-metodológicas do professor, que a realiza, como sujeito social inserido em um determinado contexto e desenvolvimento histórico. Assim, também os resultados da pesquisa e suas formas de apresentação são igualmente diferentes. Neste sentido, não há problemas, sujeitos, respostas abstratas, e, portanto, a compreensão, a explicação dos fenômenos e a produção do conhecimento requerem uma disposição política, metódica, sistemática do pesquisador diante de um problema concreto no mundo da necessidade humana, no sentido de buscar e apresentar respostas sistematizadas sobre a essência dos fenômenos pesquisados.

Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade necessitam, ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única *ratio* e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas ciências humanas e da educação. Finalmente, cabe observar que a controvérsia continua e, por isso, o contato com os clássicos das ciências sociais, especialmente Durkheim, Weber e Marx, sempre será fecundo

no aprofundamento e na discussão das raízes filosófico-históricas e teórico-metodológicas do problema do objeto e da metodologia das ciências humanas e da educação. Por outro lado, os teóricos das ciências humanas e da educação precisam familiarizar-se com as correntes atuais de filosofia das ciências, pois estas constituem uma base importante para clarificar e fundamentar as diferentes teses sobre o problema da incompatibilidade, complementaridade ou unidade dos paradigmas de pesquisa nessas ciências. (SANTOS FILHO, 2000, p. 54-55)

A pesquisa qualitativa requer uma clara distinção entre os elementos práticos da investigação (técnicas e metodologias) e os referenciais teóricos. As técnicas escolhidas, por si só, não são suficientes na pesquisa, mas suas opções somente têm sentido em relação a uma perspectiva teórica. Podemos dizer que a dimensão técnica é a parte, inserida em um todo maior, que lhe dá sentido tornando-a parte do processo de pesquisa. A pesquisa qualitativa foi e é muito influenciada por três bases teóricas: o enfoque estrutural-funcionalista, o enfoque fenomenológico e o enfoque histórico-estrutural que emprega o método materialista dialético.

Estas três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador. [...] cabe levantar três ressalvas. Em primeiro lugar, esta dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem sua existência.

[...] Em segundo lugar, apesar de haver afirmado que a dimensão teórica da pesquisa qualitativa seria dada pelo pesquisador, devemos afirmar, sem que isto se constitua numa proposição essencial, que o tipo de pesquisa qualitativa denominada “pesquisa participante” (ou “participativa”) pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda. Em terceiro lugar, não obstante reconhecer os obstáculos que existem para caracterizar genericamente a pesquisa qualitativa, vamos intentar esboçar um corpo de ideias que trazem uma linha identificadora deste tipo de investigação. Nossa tentativa peca, talvez, por ser relativamente parcial, já que, quando assinalamos traços peculiares, estamos com a ideia em mente, de maneira principal, do enfoque qualitativo de natureza fenomenológica. (TRIVIÑOS, 1987, p. 125-126)

Não é nossa pretensão aqui apresentar os referenciais teóricos que fundamentam tais enfoques, que se encontram nas teorias filosóficas, sociológicas, políticas, antropológicas. Apenas algumas considerações buscando ressaltar as bases teóricas ou os pressupostos que servem de fundamentos para a pesquisa qualitativa. No enfoque funcionalista, positivista, esses pressupostos foram considerados como óbvios e, por isso, inquestionáveis e pretensiosamente hegemônicos. O enfoque fenomenológico valorizou a análise dos pressupostos, pois entendia que, os significados dados pelos sujeitos, aos fenômenos dependiam essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio no qual viviam.

Ademais, no enfoque materialista histórico-dialético, a pesquisa não ficou somente na compreensão dos significados, mas buscou as raízes materiais e históricas desses pressupostos “[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro

amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130). O estudo destes e outros pressupostos teóricos está presente nas referências citadas deste capítulo.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa não se preocupa com questões numéricas, quantificáveis, mas, sim, com a busca, aprofundamento, compreensão, explicação da origem, da organização, do desenvolvimento, da transformação de um problema social, humano e, portanto, não natural, na sua dinâmica e na relação entre o local, o particular e o global, o conjunto. Assim, o qualitativo está tanto nos pressupostos teóricos quanto nos procedimentos práticos, técnicos.

Por exemplo, quando se trata de análise qualitativa dos fenômenos educacionais, é preciso considerar o contexto local, individual, tanto do professor que pesquisa quanto do objeto pesquisado, nas suas múltiplas determinações. No entanto, ambos estão em estreita relação com a sociedade na qual estão inseridos, na sua dinâmica espacial, no contexto social, assim como na dinâmica temporal e do movimento, como formas de manifestação, expressão e ocultamento do problema.

Na medida em que aceitemos que estamos estudando o mesmo cosmo, a escolha entre micro e macrocosmo é uma questão de solucionar a técnica apropriada. É significativo que atualmente mais historiadores achem útil o microscópio, mas isso não significa necessariamente que eles rejeitem os telescópios como antiquados [...]. (HOBSBAWM, 1998, p. 206)

Portanto, a pesquisa quantitativa tem relação com a pesquisa qualitativa, o local tem relação com o global, assim como o teórico tem relação com a prática. O caráter teórico requer

uma revisão de literatura de saberes acumulados próprios sobre a questão a ser pesquisada. O caráter quantitativo é a busca de dados, informações concretas e a análise qualitativa dos dados coletados segue uma determinada concepção teórica. Daí que a relação entre objetividade e subjetividade “[...] não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. [...] Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

A pesquisa qualitativa responde a questões que são muito específicas, pois trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade faz parte de um mundo de relações, processos, contradições, conflitos, interesses, necessidades. Por isso, a relação entre o qualitativo e o quantitativo, na pesquisa social e humana, não apreende apenas os fenômenos do real, mas “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22).

Outra questão importante, que merece ser aprofundada, é a relação entre quantitativo e qualitativo nas diversas formas de saber, como no saber comum, místico, religioso. Tais saberes se distinguem do conhecimento científico, pois apresentam respostas “já dadas”, “prontas” em outros contextos geográficos e históricos, em espaços e tempos diferentes, fixadas e/ou sistematizadas em sistemas de informação sem movimento. O conhecimento científico requer a produção de respostas novas para problemas concretos e complexos que sejam elaboradas e sistematizadas de maneira intencional, concreta, no espaço, tempo e movimento de sujeitos concretos: “o que distingue o saber da ciência é que na primeira destas etapas falta a intenção de organizar metodologicamente o conhecimento, de proceder

à descoberta da verdade de acordo com um projeto e critérios metódicos” (PINTO, 1979, p. 29).

O caráter da intencionalidade, anteriormente referido, vem das escolhas/opções filosóficas do professor que desenvolve a pesquisa e suas definições de ciência, de sociedade, de ser humano, de educação, etc. Tais concepções estão presentes no pesquisador, em suas indagações, elaboração de hipóteses, análise dos fenômenos, mesmo se aquele, muitas vezes, não consegue explicitá-las. Dessa forma, os resultados da ciência são provisórios, por sujeitos concretos em situações históricas concretas e, por isso, é uma constante busca por novos questionamentos, novos instrumentos de aprofundamento, novas sínteses.

Se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que já foi descoberto. O que não é verdade para a felicidade da ciência. Mas se nem mesmo as verdades históricas são definitivas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução. [...] Sem o homem, que significaria a verdade do Universo? Toda a ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem. (GRAMSCI, 1989, p. 70)

Por conseguinte, a prática de investigação é uma “atividade humana”, nas suas múltiplas determinações, assim, investigar não é apenas cumprir um mero requisito, um protocolo acadêmico para a aquisição de um título ou ascender a um grau ou nível universitário. A pesquisa tem um caráter para além disso, que é de ser um trabalho, um esforço, um instrumento que busca conhecer a realidade humana, suas necessidades, com olhar crítico, no seu movimento de transformação.

Neste movimento, há relação entre os dados quantitativos e a análise qualitativa. Porém, a simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 40)

Bertold Brecht (1991, p. 165): “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana”. Essa é a importância da pesquisa e para o conhecimento do que é um projeto, que não é proposição, mas diagnóstico, esclarecimento exaustivo e rigoroso sobre uma problemática e a compreensão cuidadosa de um problema, de uma realidade concreta, mas, como fazer isso, como responder ao problema? O caminho é investigar, que significa seguir as pegadas, seguir caminhos, com a ajuda de referenciais teóricos e procedimentos práticos. “Investigação significa a busca de algo a partir de vestígios” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 25).

Alguns encaminhamentos da pesquisa qualitativa no projeto de pesquisa e projeto de ação

A pesquisa qualitativa, que é a elaboração de um diagnóstico exaustivo sobre um problema concreto, localizado no mundo da necessidade humana, requer um projeto de pesquisa de qualidade que se caracteriza por organizar os procedimentos de maneira rigorosa e sistemática, para conseguir o diagnóstico no mundo da necessidade. Esse rigor deve acompanhar os diversos passos que vão desde a localização do problema, sua transformação em questões e perguntas à elaboração das respostas para tais problemas.

Sánchez Gamboa (2007) afirma que o projeto de pesquisa não é um plano de ação ou de intervenção sobre uma realidade, mas, antes, a organização de procedimentos na busca de

diagnóstico sobre um problema, ou seja, primeiramente, é preciso identificá-lo e, depois, definir a maneira como obter suas respostas. Essa relação de identificar o problema e organizar meios de buscar respostas é dialética, de mutua implicância e elucidação, um caminho de ida e de volta, da pergunta (ponto de partida), à resposta (ponto de chegada) e desta, de novo, à pergunta. “Uma pesquisa qualitativamente bem elaborada oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão de base para planos de ações mais eficientes” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 101).

É preciso considerar também que um problema de pesquisa não se limita a questão de pesquisa somente como aponta Saviani (2007):

Assim, 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 ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis me, então, diante de um problema. (p.17)

Assim, a caracterização o problema, que de fato se pretende enfrentar, é um dos desafios para a elaboração dos projetos referentes às pesquisas educacionais, especificamente nos programas profissionais em que é necessária a distinção entre diagnóstico e intervenção, ou seja, entre projeto de pesquisa e projeto pedagógico, administrativo, político. Nesse sentido, a clarificação do problema parece fundamental.

Para elucidar o exposto, é preciso considerar que o projeto de pesquisa não é um plano de intervenção, de ação sobre uma realidade educativa, social, mas o plano de ação se supõe um projeto de pesquisa, uma pesquisa, um diagnóstico sobre a realidade. “A pesquisa só se refere a uma parte do processo

de conhecer para modificar ou transformar. Concretamente, corresponde ao diagnóstico sobre o qual se definem processos de ação” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 101).

Pode-se dizer que o primeiro momento de um projeto de pesquisa qualitativa deve estar centrado no problema da pesquisa, com alguns tópicos explicitados no projeto: a localização da problemática concreta no mundo da necessidade (situação problema); a identificação dos indicadores do problema ou a recuperação de dados preliminares ou antecedentes sobre o problema (levantamentos e revisão de literatura); a elaboração de um quadro de questões que oriente a busca de respostas para esse problema; elaboração de uma pergunta-síntese que articule o quadro de questões. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Tais questões de pesquisa devem estar relacionadas com as práticas educativas, políticas, com os fundamentos teóricos do pesquisador, evitando, assim um otimismo ingênuo de que a pesquisa vai descobrir e esclarecer tudo, que vai intervir e resolver os problemas concretos, de que “afirmações, frases categóricas, declarações de fé e generalizações irrestritas que dão a impressão de ter tudo já explicado e que o conhecimento sobre um problema já está concluído” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 103). Dessa forma, o projeto e a pesquisa são posturas questionadoras, de dúvida, de inquietação, e as afirmações têm caráter relativo.

Consideramos que um bom projeto de pesquisa deve conter, fundamentalmente, a identificação de um quadro problemático (situação-problema), indicadores desta situação, uma série articulada de questões que orientam a busca de respostas para este problema. Essas questões devem ser de tal forma articuladas que possam se traduzir em uma pergunta exaustiva. Numa pergunta-síntese, uma e não várias, pois do contrário teríamos não uma,

mas várias pesquisas, comprometendo assim o rigor da própria investigação. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 104)

O segundo momento de um projeto de pesquisa qualitativa se refere à definição de procedimentos teóricos e práticos, na busca das respostas para o problema detectado a ser investigado, ou seja, todo projeto, tendo um problema de pesquisa, deverá prever a forma de obtenção das respostas para esse problema. Essa forma de prever ou projetar a maneira da construção das respostas é conhecida como metodologia do projeto.

A segunda parte do projeto, relativa ao contexto da resposta, deve indicar as fontes onde encontrar soluções para as questões colocadas [...], formas e instrumentos de coleta de informações [...] úteis para a elaboração da resposta. Deve assinalar formas de organizar e sistematizar estas informações. Apresentar um quadro de referências, perspectivas teóricas, categorias ou núcleos conceituais à luz do qual vão se interpretar os resultados. Tais referências permitem elaborar, de forma ampla e compreensível, a resposta à pergunta-síntese que orienta a pesquisa. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 105)

Além das partes anteriormente explicitadas, também é importante especificar as justificativas, os objetivos da pesquisa, a explicitação das hipóteses (respostas esperadas) ou dos resultados esperados da pesquisa que poderão orientar as diversas estratégias da organização das respostas, a previsão de condição para a realização do projeto (indicadores da viabilidade técnica do projeto), assim como as referências utilizadas e a bibliografia a ser consultada, sempre como revisão e atualização. E todos estes quesitos precisam ser pensados, elaborados e expostos de acordo com as condições objetivas e subjetivas do professor-pesquisador, ou seja, pode-se dizer que fazer pesquisa é uma

aventura, mas com ponto de partida, meios e ponto de chegada organizados, previstos. Vale explicitar, aqui, a importância das referências e bibliografias.

Tanto as referências como a bibliografia demonstram o grau de preparação do projeto e indicam uma aproximação com a problemática a ser estudada, realizada através de uma primeira revisão bibliográfica sobre outras pesquisas que trabalham a mesma problemática e que podem fornecer estratégias de pesquisa com possíveis categorias de análise. [...] A bibliografia anexa que será consultada e ampliada durante o desenvolvimento da pesquisa servirá de referência para a elaboração das categorias ou núcleos teóricos que formam o marco ou horizonte interpretativo dos resultados. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 105)

Todos os procedimentos metodológicos teóricos e práticos, explícitos no projeto e no processo de pesquisa, devem ser dominados pelo pesquisador. Especificamente no referencial teórico, é preciso que se tenha domínio da área do conhecimento, do campo disciplinar/interdisciplinar em que se está pisando, pois “todo o ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1998, p. 09). É preciso ter domínio das categorias de análise indicadas, dos conceitos que identificam o fenômeno a ser estudado, nas suas partes e no seu conjunto, dentro de um quadro de referências e seu horizonte, sua maneira própria de análise e interpretação.

A fundamentação ou referencial teórico e a revisão de literatura estão entre as maiores dificuldades na elaboração de projeto e atividade de pesquisa. No entanto, esses obstáculos não são de natureza material, como acesso às fontes bibliográficas físicas e, recentemente, disponíveis de forma eletrônica,

mas também não são de atributos pessoais inerentes ao sujeito, dos quais nenhum pesquisador pode fugir.

Por isso, a importância de fazer a revisão bibliográfica relacionada com uma linha teórica definida, considerando a concepção de mundo e a práxis política dos pesquisadores. Mas, como fazer isso, se o pesquisador tem carência de uma orientação teórica específica ou não tem certeza de qual teoria está de acordo com sua concepção de mundo? Primeiro, é necessário a apropriação do conceito de teoria e sua importância para o desenvolvimento do conhecimento em áreas específicas da realidade, como da educação.

Em sua origem etimológica grega, a palavra teoria significou “observar”, “contemplar”. [...] Para o desenvolvimento do pensamento científico no mundo contemporâneo, o conceito de teoria tem adquirido importância essencial. Nenhum pesquisador busca às cegas [...] a verdade sobre algum problema. O pesquisador guia seu pensamento por determinadas formulações conceituais que integram as teorias, [...] quando procura obter conclusões no estudo da realidade social, etc. Os instrumentos de pesquisa, o questionário, a entrevista, etc., para a coleta de informações, são iluminados pelos conceitos de uma teoria. (TRIVIÑOS, 1987, p. 101)

Essa definição geral de teoria possui sentido apenas se considerado que “as teorias estão fortemente determinadas pelas condições socioeconômicas, históricas e culturais dos povos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 104) e, portanto, as pesquisas em ciências sociais e humanas, como em educação, precisam considerar as determinações do problema pesquisado no seu concreto espaço, tempo, movimento, além de considerar as condições objetivas e subjetivas do professor-pesquisador, na

sua prática social, política, na escolha, apropriação do referencial teórico, ou seja, o referencial teórico não é um mero formalismo, nem modismo ou onda, assim como não é muleta e nem freio no processo de pesquisa.

Não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico.

A teoria não é um modelo, uma luva, onde qualquer realidade deve adaptar-se a suas dimensões. Pelo contrário, é a realidade que aperfeiçoa frequentemente a teoria. (TRIVIÑOS, 1987, p. 104)

O processo de pesquisa, especificamente do fenômeno educacional, requer a responsabilidade dos pesquisadores de usar procedimentos práticos e teóricos adequados na construção ou produção de conhecimento a partir de um problema no mundo da necessidade humana. Pesquisar é procurar dar resposta a algo que não se conhece e necessita conhecer. “Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia [...] uma atitude que o homem toma perante a realidade (SAVIANI, 2002, p. 19). Por isso, o pesquisador tem que assumir a pesquisa “enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis” (FRIGOTTO apud FAZENDA, 1989, p. 74).

A teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, como o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de

enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios ou combates teóricos, como querem alguns pós-modernos. (NETTO, 2011, p. 20)

A teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, assim como há outras modalidades de conhecimentos, como o conhecimento artístico, senso comum, mítico-religioso. “O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 20, grifos do autor).

Pela teoria, o sujeito reproduz, em seu pensamento, a estrutura e a dinâmica do objeto da pesquisa. E esta reprodução, que constitui propriamente o conhecimento científico, será tanta mais correta e verdadeira qual mais fiel o sujeito for ao objeto, portanto, “ideal”, não é “conceber o real como resultado do pensamento” (MARX, 2011, p. 54), mas, “o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental” (MARX, 2011, p. 54-55), ou seja, “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 2013, p. 90).

Neste sentido, a teoria como movimento “material, transposto e traduzido na cabeça do homem” é o real, reproduzido e interpretado no plano do pensamento, por isso, o fenômeno educacional, por exemplo, como objeto a ser pesquisado, tem existência objetiva, independente do pesquisador e a ele cabe investigá-lo, buscar, no seu tempo, no seu espaço, no seu movimento e na sua aparência fenomênica, imediata e empírica, a sua essência, ou seja, *a estrutura e a dinâmica do objeto*,

como “síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade” (MARX, 2011, p. 54).

A relação sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...]; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso, mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade, exclui qualquer ‘neutralidade’, geralmente identificada com ‘objetividade’ [...].

Entretanto, essa característica não exclui a *objetividade* do conhecimento teórico: a teoria tem uma instancia de verificação de sua *verdade*, instancia que é a prática social e histórica. (NETTO, 2011, p. 23, grifos do autor)

Enfim, o papel do sujeito no processo de pesquisa, que é de apreender a essência do fenômeno, como processo, e não a forma dada do objeto, não é mecânico, passivo, mas essencialmente ativo. Daí o pesquisador não ser indiferente, neutro, em relação ao fenômeno pesquisado, mas sujeito da pesquisa, e, por isso, ter que envolver todo o seu modo de ser, pensar, existir, imaginar, criar, viver, para produzir e expor uma nova síntese, um novo conhecimento. “A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 2013, p. 90).

Considerações Finais

A produção do conhecimento e de sua concretização como forma de expressão humana traz muitos desafios aos pesquisadores que se ocupam de um fenômeno tão complexo quanto o do processo educativo que impõe, àqueles que o desenvolvem, considerar a dimensão pedagógica, psicológica, política,

econômica, social e administrativa que organizam-no tanto objetiva como subjetivamente.

O pesquisador, que busca a essência que nem sempre está exposta na ocorrência do fenômeno, necessita incorporar elementos que auxiliarão no desvendar do problema que se lhe apresenta para que seu percurso supere os limites próprios da pesquisa. Dessa forma, é necessário o aprofundamento na teoria já produzida preparando-se para a reflexão crítica diante da prática social do pesquisador, dos participantes da pesquisa e do objeto alvo do estudo. A teoria abre caminhos para abstrações que potencializam a reflexão crítica, necessária ao exercício emancipatório próprio do ato educativo.

No entanto, afirmamos que não é qualquer teoria, mas um conjunto de conhecimentos científicos e filosóficos que levem, por meio de sua apropriação, à compreensão da realidade, com a clara intenção de transformá-la. Em suma, é na materialidade da prática social que temos a oportunidade de avançarmos quando articulamos a teoria revolucionária que dará consistência à prática social educativa que se apresentará coerente e consistente quanto mais elaborada for a teorização sobre ela. Essa é a tarefa das pesquisadoras e dos pesquisadores atuantes no campo da educação com vistas à emancipação humana.

Por fim, concluímos que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a pesquisa científica não dissocia as dimensões qualitativas e quantitativas, pois há intrínseca relação entre o fenômeno pesquisado e o sujeito pesquisador, no mundo das necessidades humanas concretas. Portanto, a pesquisa, nesta perspectiva, é trabalho educativo, prática social, posicionamento político, forma de abordagem do fenômeno nas suas múltiplas determinações, ou seja, é práxis, relação entre teoria e prática, condição necessária para a produção

de novas sínteses, no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Referências

BRECHT, B. **Teatro completo**: vida de Galileu. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 69-90.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**: ensaios. Trad. Cid Knipel Moreira. 2.ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 27 Jan. 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa Educacional**: Quantidade-Qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 60-83.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó SC: Argos, 2007.

SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa Educacional**: Quantidade-Qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa. In: SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa Educacional**: Quantidade-Qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-59.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ÉTICA E A PESQUISA COM SERES HUMANOS EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Jorge Sobral da Silva Maia

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Considerações Iniciais

A ética é uma dimensão fundamental da vida humana, como ciência da conduta, do chamado *bem viver* ou do *agir de forma correta*. Como campo filosófico, construído desde os gregos na Antiguidade, a ética estuda os valores que dizem respeito ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta as ações humanas. Desse modo, é também uma dimensão fundamental do fazer científico, particularmente quando nossos projetos de pesquisa envolvem diretamente seres humanos, como sujeitos participantes em nossas investigações.

Há muitos dilemas éticos envolvidos nas pesquisas científicas e não é propósito deste capítulo trazer uma prescrição, isso é, um modo de agir diante de tais dilemas. Por sinal, é praticamente impossível prever todos os dilemas éticos que podem aparecer no desenvolvimento de uma pesquisa científica. Em outro sentido, no entanto, o capítulo pretende realizar algumas aproximações teóricas, históricas e legais ao tratar da temática da ética e a pesquisa *com* seres humanos em Educação, com a finalidade de servir como ponto de partida para pesquisadores iniciantes ou em formação. Para isso, está dividido em três partes: primeiro, traz uma discussão sobre a ética na produção científica, a partir de uma concepção de ciência engajada socialmente e que se distancia de uma visão de ciência positivista. Em seguida, apresenta o Sistema CEP/CONEP, que normatiza, legalmente, os protocolos de ética na produção científica no Brasil. Por fim, realiza

uma análise do histórico da área de Educação e suas discussões sobre ética na pesquisa, particularmente a partir da atuação da principal entidade científica da área: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A ética no fazer científico

A epistemologia pertence ao campo filosófico, seu conhecimento e sua dinâmica tratam da produção da ciência. O epistemólogo se ocupa dos processos de produção do conhecimento, algo um tanto distinto do cientista que se preocupa em produzir conhecimento por meio do método científico. Essa distinção pode ser compreendida no sentido de verificar um dogma positivista presente nas concepções empírico-analíticas de se fazer ciência, a saber, a neutralidade axiológica do pesquisador e que é capaz de produzir um conhecimento neutro, livre de valores que não sejam epistêmicos, relacionados à busca da verdade científica com rigor metodológico.

Esta forma de fazer ciência implica que o conhecimento produzido não apresenta problemas éticos; talvez sua aplicação apresente tais questões que não estão diretamente relacionadas à epistemologia, contudo, parece fundamental entender que epistemologia e a ética necessitam se complementar e a questão que nos surge está em desvendar que elementos a ética partilha com a epistemologia para que seja possível articular a produção de conhecimentos e suas implicações aos fundamentos da ética para a pesquisa.

Em ambas, ética e epistemologia, são verificadas circunstâncias normativas e descritivas que permitem reflexões e análises críticas da realidade social, estabelecendo finalidades para as práticas sociais dos sujeitos, ao se considerar a ética. Já a epistemologia, em seu aspecto normativo, busca avaliações e mudanças nas tarefas científicas para que novas e mais eficientes abordagens para os procedimentos, testes, modelos e protocolos

de pesquisa se desenvolvam em busca da compreensão dos fenômenos e a resolução de problemas que se apresentam ao pesquisador em particular e à comunidade científica em geral.

Esta integração, entre ética e epistemologia, amplia o grau de compreensão da prática social indagando-a de forma crítica como faz a ciência em suas várias expressões. Ao seguirmos esses preceitos, é possível nortear caminhos para a transformação da sociedade atual que apresenta uma crise civilizatória sem precedentes na história. Dessa forma, os pesquisadores precisam assumir, diante dessa crise civilizatória, a produção do conhecimento como uma das possibilidades de superar essa realidade, qualificando a prática social do ponto da práxis (teoria e prática), influenciando o debate público no sentido ético e político. Também desvendar as agendas públicas e privadas que determinam como a sociedade funciona. Esse compromisso gera os subsídios para a transformação da realidade como está posta.

É preciso destacar que a pessoa que pesquisa é uma questionadora do mundo e suas dúvidas, por meio de um trabalho árduo, traz respostas que suscitam outras perguntas que permitem avançar o conhecimento. O próprio ato de questionar é uma maneira de exercitar a crítica gerando consciência que orienta a ação (LUKÁCS, 2013). A relação entre a reflexão e a ação; entre a teoria e a prática possibilita analisar os fenômenos do mundo, sejam eles físicos, químicos, biológicos, sociais, econômicos e políticos para além de suas aparências, caracterizando a radicalidade que viabiliza identificar a essência desses fenômenos.

A identificação do fenômeno em sua totalidade - aparência e essência - faz com que a produção humana seja reconhecida como sócio-histórica, assim, a epistemologia e a ética são produções humanas, que se mostram como atividade teórica e prática, que expressam sua objetividade uma vez que

manifestam no plano teórico os elementos práticos da produção em suas análises e interpretações do conhecimento.

Os cientistas, em posse dos fundamentos éticos e epistemológicos, poderão compreender mais profundamente seus protocolos de pesquisa, suas implicações, seus avanços e suas limitações, podendo tomar decisões mais qualificadas em suas práticas. Além disso, ampliar o grau de consciência em relação ao que pesquisam, e a responsabilidade de suas escolhas, sejam elas relacionadas aos sujeitos, aos objetos e/ou às metodologias que adotam. Dada a sua formação e apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, suas responsabilidades são ainda maiores em relação àqueles que não detêm esses conhecimentos. Essas responsabilidades são éticas e é a partir delas que deriva o como e o porquê atuar na busca de um determinado saber, que além de uma questão ética é também política, e precisa ser considerada pelos pesquisadores e pesquisadoras, para além de suas condições sociais de cidadãos e cidadãs, mas como cientistas.

Portanto, identificar os elementos éticos ao realizar pesquisas é uma tarefa dos pesquisadores. Para isso, cabe analisar a legislação que orienta os princípios éticos para a realização dos protocolos de pesquisa, como veremos na sequência.

Ética na pesquisa: o sistema CEP/CONEP

No Brasil os protocolos de pesquisa com seres humanos devem ser avaliados pelo Sistema CEP/CONEP constituído pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP). As avaliações consideram as normativas que regulamentam os projetos de pesquisa, tanto coletivos quanto individuais que envolvem seres humanos de forma direta ou indiretamente, integral ou parcialmente, considerando seus dados, suas informações ou qualquer material biológico deles derivados.

Estas normativas estão dispostas na resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS). Segundo Quinaglia Silva e Portela (2017):

Essa resolução prevê que a revisão ética dos projetos dessas pesquisas deve ser feita pelo Sistema CEP/Conep, formado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e pelos Comitês de Ética em Pesquisa. A Conep, que está diretamente ligada ao CNS, é uma instância reguladora dos CEPs. Os CEPs, por sua vez, são colegiados interdisciplinares, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, aos quais cabe avaliar, em nível local, os aspectos éticos dos referidos projetos de pesquisas. (p. 40)

Os autores esclarecem que a resolução n.º 466/2012, quando de sua elaboração do modelo biomédico de pesquisa, está relacionada à Teoria Principlista que apresentou princípios cuja intenção seria mitigar conflitos morais, por exemplo, a autonomia, em substituição ao respeito pelas pessoas, a beneficência, a não-maleficência, entre outros, influenciando a composição da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. Também, por ação de países da América Latina, da África e a Índia, outras dimensões foram incluídas como as dimensões social, ambiental e jurídica, já consagradas entre os direitos humanos e evidenciando a responsabilidade social dos governos em relação à saúde e ao desenvolvimento social, ao ambiente, à redução da pobreza e à redução das desigualdades sociais. (QUINAGLIA SILVA; PORTELA, 2017).

Mesmo diante da inserção de uma orientação mais crítica dos países periféricos, o Brasil adotou os princípios da teoria principlista em seus procedimentos éticos. Tivemos em um primeiro momento a resolução 01 de 13 de junho de 1988 do

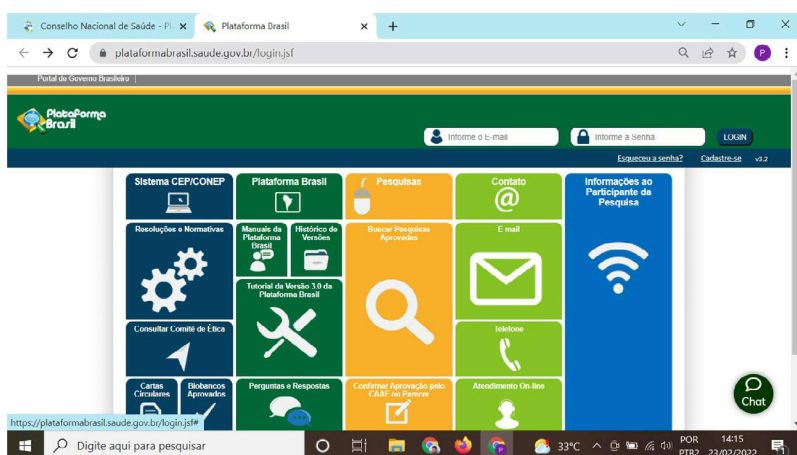
CNS que apontava a necessidade da revisão ética dos projetos de pesquisa realizadas por comitês independentes; entretanto, isso não possibilitou o processo formativo dos integrantes destas comissões e teve como foco apenas a pesquisa biomédica, sem considerar outros campos do saber, não viabilizando uma cultura ética desejável.

Na sequência o CNS publicou a resolução 196 de 10 de outubro de 1996 que criou o Sistema CEP/CONEP. Em 2012, foi implementada a resolução 466. Quinaglia Silva e Portela (2017) afirmam que

Essa resolução, atualmente em vigor, traz algumas modificações em relação à anterior, como a possibilidade de pagamento a participantes de pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência, que são estudos em que se testa a segurança de um novo medicamento mediante o recrutamento de pessoas sadias e pesquisas que comparam um medicamento genérico ao melhor padrão existente no mercado, respectivamente; a garantia, ao final do estudo, de acesso gratuito e por tempo indeterminado aos melhores métodos profiláticos, diagnósticos e terapêuticos que se demonstrarem eficazes, no caso de pesquisas que utilizam metodologias experimentais na área biomédica; a substituição da expressão “sujeito de pesquisa” por “participante de pesquisa”, que reconhece o protagonismo das pessoas que participam de pesquisas científicas; o novo entendimento do consentimento livre e esclarecido como um “processo”, culminando com a assinatura de um termo específico, que considera as peculiaridades das pessoas e/ou grupos de pessoas envolvidos em uma determinada pesquisa; e a inclusão, nesse processo, do assentimento livre e esclarecido, que é voltado para as pessoas consideradas legalmente incapazes. (p. 43).

Essa resolução também estabelece a Plataforma Brasil como o sistema de lançamento de projetos de pesquisas para análise de seus aspectos éticos e de monitoramento do próprio sistema (BRASIL - CNS - Resolução 466, 2012). Essa plataforma recebe os projetos de pesquisa que necessitam de parecer ético de todo o Brasil, unificando o recebimento e a distribuição dos projetos para os comitês de ética no país.

Figura 01: Imagem da tela inicial de *login* da Plataforma Brasil



Fonte: PLATAFORMA BRASIL (2022)

É possível notar mudanças nesta última resolução, mas ela mantém, como as anteriores, as bases principialistas, e vários aspectos importantes, como as questões de ordem nacional e latino-americana, ligadas às políticas públicas, ao saneamento básico, e às condições materiais e de saúde pública a ele relacionados, os problemas socioambientais, entre outros foram desconsiderados, uma vez que o principialismo traz, do ponto de vista da abordagem metodológica, certo desalinhamento com as demandas éticas da pesquisa em ciências humanas e sociais. Essa lacuna levou o CONEP a elaborar a resolução 510 de 2016 que permitiu um avanço considerável do ponto de

vista dos fundamentos éticos para a pesquisa social no país. A seguir, com base nessa resolução, apontamos alguns artigos que evidenciam os avanços citados também destacados por Quinaglia Silva e Portela (2017).

Definição de níveis de gradação dos riscos das pesquisas (em mínimo, baixo, moderado ou elevado) e consequente adoção de tramitação diferenciada de protocolos de pesquisas a depender do risco que oferecem (art. 21); Reconhecimento da diferença entre avaliação ética e avaliação teórica e metodológica e consequente restrição da avaliação do Sistema CEP/Conep aos aspectos éticos dos projetos de pesquisas (art. 25);

Exigência de composição equânime entre membros das ciências humanas e sociais e das demais áreas nos colegiados do Sistema CEP/Conep, seja na própria Conep, seja nos CEPs (art. 26, 30 e 33);

Garantia de que a relatoria de projetos de pesquisas em ciências humanas e sociais nesses CEPs seja incumbida a membros com competência nessas áreas (art. 26);

Criação de uma instância, no âmbito da Conep, dedicada à implementação da nova resolução com a participação de membros titulares das ciências humanas e sociais integrantes da Conep, representantes de associações científicas dessas áreas, membros dos CEPs igualmente voltados para a pesquisa social e usuários, sendo incluída, como parte das incumbências dessa instância, a elaboração de um formulário de registro de protocolos que diferencie as pesquisas em ciências humanas e sociais das biomédicas na Plataforma Brasil e as encaminhe com a devida clareza e agilidade (art. 29);

Possibilidade de informar sobre o processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido por meio oral,

do uso de língua de sinais ou outras formas que não passem necessariamente por um termo formal (art. 5º);

Possibilidade de comprovar o consentimento e o assentimento livre e esclarecido dos participantes sob a forma escrita, além da sonora, imagética ou por meio de testemunha (art. 15 a 17);

Possibilidade de realização de pesquisas encobertas nos casos justificados ao Sistema CEP/Conep (art.14);

Possibilidade de realização de pesquisas sem registro do consentimento ou do assentimento livre e esclarecido nos casos justificados ao Sistema CEP/Conep (art.16);
Substituição de uma noção reificada de “vulnerabilidade” por uma ideia de “situação de vulnerabilidade” (art. 2º, 3º e 20);

Prescindibilidade de registro e avaliação pelo Sistema CEP/Conep de uma série de tipos de pesquisa (de opinião pública, censitária, decorrente da prática profissional, etc.) (art. 1º);

Retirada do processo de avaliação pelo Sistema CEP/Conep das etapas preliminares das pesquisas (art. 24);
Eliminação da referência à “relevância social da pesquisa” como critério de avaliação da ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais;

Eliminação da referência à bioética, em sua acepção reducionista, associada ao principalismo, como único campo disciplinar pertinente para a avaliação da ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais (BRASIL - CNS - resolução 510, 2016)

Se, por um lado, é possível identificar alguns avanços com a publicação da resolução 510/2016 do CNS, por outro, há ainda alguns desafios a serem superados pelos pesquisadores quando tratamos dos aspectos éticos nos processos de pesquisa,

particularmente nas Ciências Humanas e Sociais. Dentre elas, a Educação. A seguir, apresentamos alguns elementos para discussão a partir dos debates que têm acontecido no âmbito da principal associação da área, a ANPED.

Os debates sobre ética na pesquisa em Educação: a atuação da ANPED

A opção por apresentar a atuação da ANPED nas questões relacionadas à ética na pesquisa com seres humanos neste capítulo se justifica pelo destacado papel que a instituição assume no cenário da pesquisa educacional brasileira. Conforme seu estatuto, a ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de Educação, docentes, estudantes ligados a esses programas e demais pesquisadores do campo educacional. Sua finalidade é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura dentro dos princípios da democracia, liberdade e justiça social. Dentre seus objetivos, destacam-se o fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação em Educação, o incentivo às pesquisas educacionais e os temas a ela relacionados, a promoção da participação da comunidade científica na elaboração de políticas públicas educacionais (ANPED, 2012).

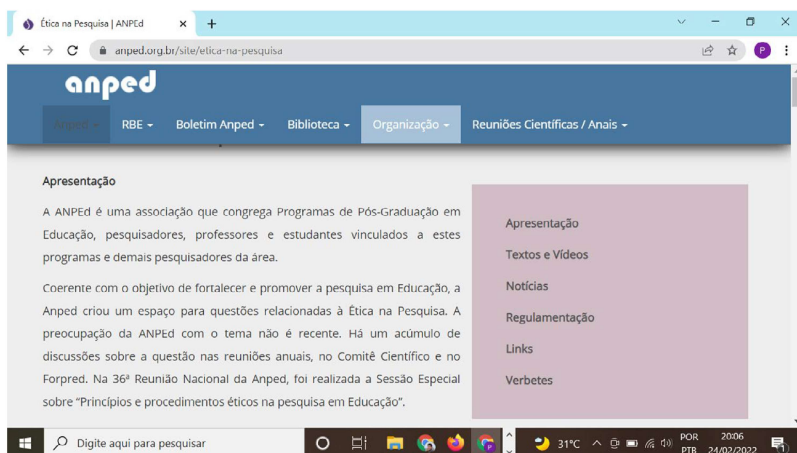
A ANPED tem um histórico de atuação, desde o final dos anos de 1970, e se consolidou como a principal entidade que representa os interesses e congrega os pesquisadores do campo da educação. Desde sua fundação em 1978, se compromete com as lutas pela universalização e desenvolvimento da educação brasileira, de modo que a instituição não atua apenas nos campos da pós-graduação e da pesquisa - conforme seu nome poderia sugerir - mas também no campo das lutas políticas pela Educação.

A entidade organiza reuniões científicas nacionais e regionais bienalmente. Além disso, mantém a publicação da

Revista Brasileira de Educação, um dos periódicos mais bem-conceituados no campo. Os pesquisadores podem se associar individualmente, em diferentes categorias - como docentes de pós-graduação, como discentes de pós-graduação, como pesquisadores em geral, vinculados a instituições de ensino superior e como professores da Educação Básica, vinculados a grupos e/ou projetos de pesquisa. Geralmente, os associados individuais se vinculam a grupos de trabalho (GTs) formados pela aproximação das temáticas de investigação no amplo leque de possibilidades de investigação científica no campo educacional.

No campo das lutas políticas que a ANPEd se engaja, podemos inserir as discussões e os materiais produzidos sobre as questões relacionadas aos princípios éticos na pesquisa em Ciências Humanas. O tema desperta a atenção de muitos pesquisadores e a entidade promoveu uma série de ações e discussões que levaram, inclusive, à criação de uma seção específica em sua página virtual (anped.org.br) para difusão de materiais diversos como artigos, livros, vídeos, legislação, dentre outros.

Figura 02 - Imagem da tela do sítio eletrônico da ANPEd dedicada à Ética na Pesquisa em Educação



Fonte: Sítio eletrônico da ANPEd (2022)

Um dos marcos desse processo aconteceu na 36ª Reunião Científica Nacional, na Universidade Federal de Goiás, em outubro de 2013. Na ocasião, uma sessão especial sobre “Princípios e procedimentos éticos na pesquisa em Educação” foi realizada. Naquele mesmo ano, a ANPED passou a contar com um representante no GT da CONEP, que estava encarregado de elaborar uma resolução complementar à 466/2012, para atendimento às especificidades das Ciências Sociais e Humanas, que resultaria na resolução 510/2016 - CNS.

A posição da ANPED, que expressa certo consenso entre os pesquisadores, é clara quanto à necessidade de se criar um sistema para revisão ética de projetos de pesquisa que esteja fora da lógica das áreas da Saúde, que seja mais compreensivo e que respeite as especificidades das pesquisas educacionais. Isso está em sintonia com a posição de outras áreas afins. Em 2013, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Associação Brasileira de Antropologia apresentaram ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) uma proposta de criação de outro sistema de avaliação ética para as Ciências Humanas e Sociais, embora tenha sido bem recebida, a proposta foi invalidada pelo Ministério da Saúde. No mesmo ano, foi criado o Fórum das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA), que congrega diversas associações de pesquisadores. O Fórum tem atuado de modo ativo em defesa de um sistema mais flexível, mais consentâneo com as características das CHS, cujas pesquisas raramente consistem em intervenções diretas nas condições vitais de seus participantes (ANPED, 2019).

A ANPED, além de organizar informações a partir de uma comissão de pesquisadores nomeada para tratar das questões relacionadas à ética no âmbito da associação, produziu três volumes intitulados “Ética e a pesquisa em Educação: subsídios”, que constituem importante referência para

orientar pesquisadores do campo educacional (ANPED, 2019; ANPED 2021; ANPED 2023).

Para os pesquisadores iniciantes, esses materiais também são importantes, seja no planejamento das ações, isto é, na elaboração dos projetos de pesquisa, ou mesmo no momento da coleta de dados e de sua análise, pois a ética deve estar presente como princípio das ações e não meramente como uma formalidade a se cumprir por uma exigência legal.

Assim, essas obras podem ser consultadas, não por terem um caráter normativo, o que poderia se supor em razão de terem sido publicadas pela principal associação científica da área; mais do que isso, os verbetes ali presentes lançam luzes sobre uma série de questões que na prática da pesquisa podem se tornar problemáticas do ponto de vista das escolhas que devemos realizar. Produzidos em formato de verbetes e publicados em *e-book* de acesso gratuito pela própria página eletrônica da ANPED, os textos foram escritos por diversos pesquisadores que contribuíram a partir das discussões promovidas pela associação no contexto que assinalamos acima. Nas obras, há reflexões sobre questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho; sobre questões éticas na pesquisa com crianças e adolescentes, na pesquisa em comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais; questões sobre consentimento e assentimento; discussões sobre confidencialidade, vulnerabilidade, arquivamento de dados, plágio e autoplágio, falsificação de dados, integridade na coleta, produção e análise de dados, dentre tantos outros. Até mesmo uma questão recente, do contexto da pandemia de covid-19 foi contemplada no segundo volume: as questões éticas que envolvem aulas no ensino de formato remoto emergencial.

Além desses três *e-books*, o sítio eletrônico da ANPEd traz notícias sobre a ética na pesquisa em Educação e uma grande lista de referências, constituída por publicações disponíveis

em periódicos científicos e em livros. Constam, também, *links* para vídeos disponíveis no *YouTube* de conferências, aulas e debates variados sobre a temática.

Em síntese, podemos afirmar que o material organizado e disponibilizado pela associação facilita o trabalho dos pesquisadores, como ponto de partida para discussões sobre questões éticas em seus projetos de pesquisa.

Considerações Finais

A ética é um campo do conhecimento filosófico que se dedica a estudar valores que dizem respeito ao bem e ao mal e à forma como isso pode direcionar nossas ações. Como agir? O que seria o correto em minhas ações? Essas questões se constituem como pontos de partida para a ética em diferentes campos de ação humana, inclusive no campo de ação humana que é o objeto principal deste livro: o campo da pesquisa científica.

Conforme apontamos no início deste capítulo, identificar aspectos éticos que estejam relacionados à produção do conhecimento científico é tarefa dos pesquisadores, por isso, em qualquer área do conhecimento, cabe aos sujeitos diretamente responsáveis pelo fazer da pesquisa, a avaliação quanto ao impacto que suas ações podem ter sobre o mundo. Isso se faz de modo individual, mas também de forma coletiva, pela validação de uma comunidade científica.

Em nosso país, foi instituído um sistema de avaliação dos protocolos éticos das pesquisas científicas, trata-se do Sistema CEP-CONEP, que, ligado ao Ministério da Saúde, regulamentou trâmites para avaliação de projetos de pesquisa que envolvem a participação de seres humanos.

As resoluções que orientam os trâmites de projetos, que devem ser inseridos na Plataforma Brasil, quando da necessidade de protocolo de autorização para sua consecução, são a 466/2012 - CNS e a 510/2016 - CNS. Ambas foram produzidas

dentro de uma lógica científica da área de Saúde e, inclusive a resolução mais recente, que representou alguns avanços para o campo das Ciências Humanas e Sociais, ainda recebe algumas críticas por associações e fóruns ligados a estas áreas, que não se sentem totalmente representadas e respeitadas em suas especificidades quanto às avaliações produzidas por alguns Comitês de Ética em Pesquisa. Essas entidades têm defendido um modelo próprio para as CHS, inclusive com a reformulação da Plataforma Brasil para submissões, de modo que se possa atender de modo mais pleno às mudanças promovidas pela Resolução 510/2016 - CNS.

No campo da Educação, as discussões relacionadas à ética na pesquisa cresceram significativamente nos últimos anos. Além do próprio contexto da última década, marcado pela publicação das referidas resoluções e pela organização dos CEPs nas instituições de ensino superior, outro aspecto que pode ter estimulado os debates sobre as questões éticas que permeiam as investigações educacionais foi o crescimento do quantitativo de programas de pós-graduação em Educação na modalidade profissional.

Atualmente, conforme informações disponíveis na plataforma Sucupira, a área de Educação conta com 52 cursos de mestrado e 3 de doutorado profissional - um crescimento que também se deu no mesmo período, considerando que o primeiro PPG nesta modalidade foi implantado em 2009. Geralmente, o tipo de pesquisa que se realiza nesses cursos demanda aprofundar discussões sobre ética, dado o caráter do público que ingressa nesses programas (professores, gestores, profissionais da Educação Básica em geral) e as exigências de que suas pesquisas sejam originadas no próprio campo de atuação profissional. Com isso, muitas das pesquisas desenvolvidas envolvem diretamente seres humanos.

Independentemente dos desafios impostos pelo Sistema CEP-CONEP e pela lógica das ciências da Saúde na avaliação de protocolos éticos nas pesquisas que desenvolvemos no campo da Educação, não devemos nos esquivar das discussões sobre o tema – que se constitui em questão fundamental de todas as ações que desenvolvemos e decisões que tomamos. Para isso, podemos contar com a experiência acumulada da área e de outros pesquisadores mais experientes. Como demonstramos, os caminhos sinalizados pela principal associação de pesquisadores do campo, a ANPED, podem se constituir em um bom referencial para aqueles que pretendem, balizados por princípios éticos, se dedicar aos caminhos da pesquisa científica em Educação.

Referências

ANPED. Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. 2012. Disponível em <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estatuto-da-anped>. Acesso em 24 Fev. 2022.

ANPED. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. (vol. 1). Disponível em <https://www.anped.org.br/etica-na-pesquisa/textos-e-videos>. Acesso em 24 Fev. 2022.

ANPED. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. (vol. 2). Disponível em <https://www.anped.org.br/etica-na-pesquisa/textos-e-videos>. Acesso em 24 Fev. 2022.

ANPED. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. (vol. 3). Disponível em <https://www.anped.org.br/etica-na-pesquisa/textos-e-videos>. Acesso em 21 Ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**, do Conselho Nacional de Saúde - CNS, do Ministério da Saúde - MS. Plataforma Brasil. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso 17/02/2022.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**, do Conselho Nacional de Saúde - CNS, do Ministério da Saúde - MS. Plataforma Brasil. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso 17/02/2022.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social v. II**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

QUINAGLIA SILVA, É; PORTELA, S. C. O. Ética em pesquisa: análise das (in)adequações do atual sistema de revisão ética concernentes à pesquisa social. **Mundaú**, n. 2, p. 38-53, 2017.

QUERO FAZER PESQUISA: UM GUIA INTRODUTÓRIO PARA LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E REVISÃO DA LITERATURA

Roberta Ekuni

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Considerações Iniciais

Diariamente somos bombardeados por informações, seja por jornais, revistas, redes sociais. No campo educacional, assim como em outras áreas, muitas vezes nos questionamos se uma informação que vimos é válida, ou ainda, queremos saber mais sobre essa informação, pesquisar, ler sobre o assunto. Todavia, ao digitar uma palavra-chave em um site de busca como o *Google*, aparecem milhões de respostas. Por onde começar? Como encontrar uma evidência, ou seja, um artigo científico de qualidade para ler e assim compreender melhor um assunto? O objetivo deste capítulo é fornecer diretrizes para iniciantes da pesquisa acadêmica.

O que é um artigo científico e por que devo lê-lo?

Artigos científicos são textos produzidos com o objetivo de divulgar os resultados de pesquisas em curso ou finalizadas. Para que sejam publicados em periódicos e revistas especializadas, é necessário que haja uma revisão por pares, ou seja, que pesquisadores e especialistas da mesma área de atuação revisem a qualidade do artigo. Ademais, há base de dados que congregam diversos periódicos, porém, existem critérios para que sejam selecionados.

Deve-se entender que bases de dados são coleções eletrônicas que armazenam grandes quantidades de informação, organizadas de forma estruturada possibilitando a consulta

rápida e facilitada a diversos documentos (artigos, referências, vídeos, entre outros). Algumas bases de dados são multidisciplinares, outras podem ser específicas por área. Assim, um bom critério para selecionar artigos é verificar se ele está em uma base como: *Scielo*, *Scopus*, *Web of Knowledge*, ERIC - *Education Resources Information Center*, Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), EduBase. Ressalta-se que não são todas as bases de dados eletrônicas que possuem livre acesso, não garantem o acesso ao manuscrito em forma de texto completo. Normalmente, fornecem apenas o acesso à citação completa e ao resumo. Teses e dissertações, também, são importantes fontes de dados publicados nas bases de dados, porém, normalmente não estão indexadas em grandes bases de dados bibliográficas. Em geral, posteriormente, esses bons estudos são publicados nos periódicos acima mencionados.

Dessa forma, o cuidado na busca por bases de dados e periódicos confiáveis é extremamente importante na área acadêmica e deve-se buscar a veracidade das informações buscadas na internet. Assim, ao buscar um tema e encontrar um artigo publicado em um determinado periódico, deve-se verificar se o artigo está em um periódico que está em uma base de dados confiável (ex. *Scielo*). Se não, deve-se tomar cuidado, pois há muitas revistas predatórias, ou seja, periódicos no qual as pessoas pagam e publicam artigos que não são revisados adequadamente (PRATER, 2016). Esse também deve ser um critério na escolha de onde publicar um artigo, todavia, o fato de um cientista ou uma cientista pagar para publicar um artigo, após ele ter passado por revisão pelos pares, e ser aceito, não significa que o periódico é predatório ou ruim. Os periódicos possuem custos (por exemplo, atribuição de DOI, custeio com a plataforma e manutenção dos sites, editoração, etc.) (NASSI-CALÓ, 2021) e precisam pagar tais custos. Há alguns periódicos que

possuem financiamento e, em muitos casos, os autores não pagam para publicar um artigo.

Outra forma é saber onde os pesquisadores e pesquisadoras, vinculados a programas de pós-graduação, publicam artigos, ou quais periódicos eles ou elas indicam. Alguns podem indicar aos discentes somente periódicos que possuem *qualis* que, de acordo com a Plataforma Sucupira da CAPES (s/d), serve apenas para avaliar a qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação. Somente os periódicos indicados pelos programas em que há produção científica produzida por pesquisadores vinculados aos programas que são avaliados. Isso significa que, um periódico “X” pode ser muito bom, mas não possuir *qualis* pois não há produção científica de nenhum docente vinculado a um programa de pós-graduação nele. Nesse sentido, se um periódico possui *qualis*, é um indicativo (mas não garantia) que artigos publicados nele sejam de melhor qualidade do que artigo publicado pelo periódico “Y” que não possui corpo editorial com pesquisadores e pesquisadoras reconhecidos na área (e nem publicam artigos da área). Para facilitar, há outros critérios para avaliar um periódico e estratégias para auxiliar a busca.

Qualidade da informação: *Qualis*, fator de impacto, índice h, métricas do Google Acadêmico

Ao considerar a situação a seguir: um pesquisador “A” possui 10 artigos publicados em periódicos de baixo impacto. Esses artigos científicos não são citados em outros artigos escritos por outros pesquisadores, ou seja, não são utilizados como referência para a área. Todavia, uma pesquisadora “B” possui apenas três artigos publicados em periódicos altamente citados pelos seus pares. Além da revista possuir muitas citações, cada um dos três artigos de “B” foram citados inúmeras vezes por cientistas diferentes. O que é melhor: publicar em quantidade ou em qualidade? Conforme Volpato e Freitas (2003) reportam,

a tendência há anos é aumentar o número de citações que um artigo recebe, buscando publicar trabalhos de melhor qualidade possível em periódicos de alto impacto. Nesse sentido, não basta apenas publicar em quantidade, mas sim ter qualidade.

E o que significa publicação de qualidade? Métricas internacionais utilizam o “Fator de impacto” (*Impact Factor*), uma métrica na qual o periódico é avaliado e possui um valor numérico em que o número de citações que o periódico recebe em determinado período de avaliação é dividido pelo número de artigos publicados (GARFIELD, 1955) ou seja, quanto maior o numerador (número de citações), maior o fator de impacto do periódico. Essa métrica foi adotada por algumas bases de dados, mas nem todos os periódicos possuem esse fator. Isso não significa que todos os artigos publicados em periódicos científicos de alto impacto são excelentes, mas aumenta as chances de serem bons, se comparados a um periódico que não está em nenhuma base de dados.

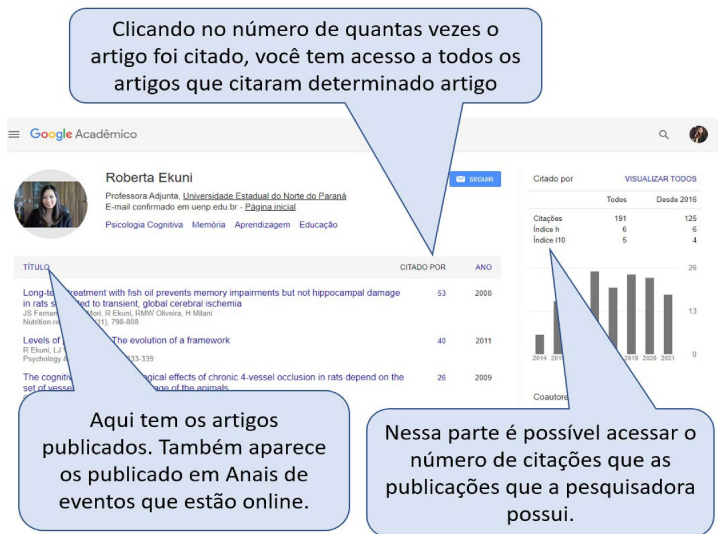
Ademais, outra métrica que existe para periódicos, mas também vale para pesquisadores, foi proposta por Hirsch (2005): o Índice h (*h Index*) que também avalia a qualidade das publicações, quanto mais citações um pesquisador, uma pesquisadora ou periódico recebe, maior o seu índice. Ele é calculado dispondo, em ordem crescente, o número de citações dos artigos que um determinado autor recebe, verificando qual é o valor mínimo de número de publicações e citações recebidas. Assim, se um pesquisador possui o Índice h = 6, significa que possui pelo menos seis artigos publicados com no mínimo seis citações cada.

No *Google Acadêmico* é possível encontrar essa métrica, contudo, não é possível excluir autocitações, ou seja, quando um artigo de sua autoria é citado em uma publicação também sua. A possibilidade de excluir autocitações mediria com mais precisão o quanto que se é referido pelo pares.

Diferente de outras plataformas como *Web of Knowledge* ou *Scopus* que só mostram número de citações se o artigo foi citado dentro dessas bases, o *Google* acadêmico possui métricas mais abrangentes. Nessa plataforma, quando se digita o título de um artigo, facilmente se acessa o número de citações dele (ver “Citado por N”) somando diversas bases. Suponha que em uma busca, o pesquisador se depara com um artigo com milhares de citações. Obviamente há vieses de citações, uma vez que, internacionalmente, artigos publicados por pesquisadores de países em desenvolvimento recebem menos citações (VOLPATO, FREITAS, 2003) do que de os produzidos por laboratórios Americanos e/ou Europeus consagrados. Todavia, um artigo com milhares de citações em uma determinada temática é um artigo que provavelmente um(a) discente da área deveria ler.

Também é possível analisar as métricas de pesquisadores e pesquisadoras. Retomando nossa reflexão, não basta quantidade de artigos publicados, mas deve-se prezar pela qualidade, ou seja, o(a) pesquisador(a) é citado(a) por seus pares? A fim de evitar expor outros pesquisadores, usamos como exemplo uma das autoras deste capítulo (Figura 1). Quando se busca pelo nome de um(a) pesquisador(a) no *Google Acadêmico*, ao aparecer os resultados, clique no nome dele(a). Aparecerá algo parecido com a figura 1, no qual é possível ver os artigos publicados pelo(a) mesmo(a), o número de citações que cada artigo recebeu, bem como algumas métricas: i) número de citações, ii) índice h, e iii) índice i10, ou seja, a quantidade de artigos publicados que tiveram no mínimo dez citações cada. Assim, investigar o impacto que um(a) pesquisador(a) tem em sua área, pode fornecer um indicativo da qualidade da produção científica do(a) mesmo. Mas cuidado! Muitos(as) pesquisadores(as) não atualizam o seu perfil no *Google Acadêmico*, e caso haja homônimos, pode aparecer índices incoerentes com a produção científica do(a) mesmo(a).

Figura 1: Métricas do Google Acadêmico



Fonte: As autoras (2022)

Estratégias de busca

Para iniciar a pesquisa, independente do delineamento do estudo, o tema e os objetivos da pesquisa a serem investigados devem ser claros. Uma das estratégias para fazer as delimitações da pesquisa é utilizar a estratégia de PICO em que cada letra significa um componente da pesquisa: P - especifica a população a ser pesquisada; I - identifica a intervenção e/ou situação a ser pesquisada; C - controle ou um comparador a ser definido; O - desfecho (*outcome*), o que será investigado.

Em seguida, é necessário saber quais bases de dados são confiáveis. Na área da Educação, são indicadas: *Scielo*, *Scopus*, *Web of Knowledge*, ERIC - *Education Resources Information Center*, Periódicos da CAPES, EduBase. Após entrar na base, é preciso saber qual (ou quais) palavras-chave utilizar. Palavras-chaves são vocabulários controlados, ou seja, são descritores do assunto, sendo termos específicos, que representam o

assunto principal da pesquisa na qual o artigo foi classificado (indexado) (MINISTÉRIO DA SAÚDE - DIRETRIZES METODOLÓGICAS, 2012). Uma sugestão: escolha palavras que representam a temática que quer buscar. Existem vários sites com descritores (palavras-chaves adequadas), por exemplo, na área da saúde temos do DeCS (Descritores em Ciências da Saúde), na Psicologia, que inclui temas da Psicologia Educacional, o “*Thesaurus of Psychological Index Terms*”.

As buscas nos sites com descritores são muito semelhantes. Normalmente, digita-se a palavra relacionada ao tema e encontrará diversos resultados, escolhendo o mais adequado e, posteriormente, sua tradução para outras línguas. Para que a busca seja feita de forma mais completa possível. Um exemplo de como executar a busca da palavra-chave pelo DeCS encontra-se na figura 2.

Figura 2: Exemplo de busca de palavra-chave no site dos Descritores de Saúde (DeCS).



Fonte: As autoras (2022)

Para garantir uma boa estratégia de busca, recomenda-se que seja elaborada a soma dos termos nas três línguas que predominam nas bases de dados: português, espanhol e inglês. Na maioria das bases de dados, o inglês é a língua predominante para encontrar o maior número de resultados, e a maneira da busca pode ser realizada da mesma forma que na maioria das bases de dados (exemplo na figura 3). A forma de escrever, durante as buscas nas bases eletrônicas, também é um fator importante. Deve-se utilizar parênteses nas palavras buscadas, utilizando os operadores booleanos: a soma (AND) ou o sinônimo (OR), exemplo:

INGLÊS - (child) OR (children) AND (child development) OR (motor skills) OR (psychomotor performance).

PORTUGUÊS - (criança) OR (crianças) AND (desenvolvimento infantil) OR (habilidades motoras) OR (desempenho psicomotor).

ESPAANHOL - (niño) OR (niños) AND (desarrollo infantil) OR (destreza motora) OR (desempeño psicomotor).

Figura 3: Exemplo de operadores booleanos AND e OR. AND acha resultados focados na intersecção entre os termos utilizados. Já o OR encontra resultados de ambos termos.



Fonte: As autoras (2022)

No entanto, a estratégia de busca por estudos não precisa ficar restrita somente aos descritores do assunto. Ela pode ser mais sensível e pode englobar, também, vocabulário não controlado, que seria a utilização de palavras de texto, sinônimos, siglas, termos relacionados, palavras-chave e variações de grafia. Isso garante a recuperação de artigos mais antigos, pois a indexação de alguns assuntos só foi introduzida tardiamente. A busca por potenciais estudos elegíveis deve ser o mais completa, objetiva e reprodutível possível, inclusive em relação ao idioma ou período de publicação.

É importante lembrar que todo processo de busca científica deve ser descrito e detalhado a fim de registro e utilização em futuras publicações, a fim de garantir a reprodutibilidade da busca. Dessa forma, pode-se elencar alguns itens como estratégia para a busca manuscritos: (a) buscar evidências em pelo menos quatro bases fundamentais; (b) buscar evidências em teses e dissertações; (c) definir o PICO, para facilitar a busca das palavras-chave; (d) combinar termos para ampliar buscas; (e) utilizar filtros durante a busca; e (f) registrar toda a estratégia de busca em cada base, informando a data de acesso.

Avaliação da elegibilidade dos estudos

A busca de manuscritos, em todas as fontes de dados, gera um número muito maior de artigos do que os que realmente serão elegíveis pelos critérios estabelecidos. Dessa forma, a elegibilidade dos estudos, que serão utilizados na pesquisa em produção, passa por etapas de triagem: a leitura de títulos, palavras-chave, resumos e leitura do manuscrito de forma completa.

Durante esse processo de triagem, não existe uma obrigatoriedade de utilizar um gerenciador de referências, entretanto, como existem inúmeros programas gratuitos e pagos (exemplos: *Mendeley* - gratuito e *EndNote* - pago), nas mais diversas plataformas de acesso, assim, aconselha-se a escolha de um deles e

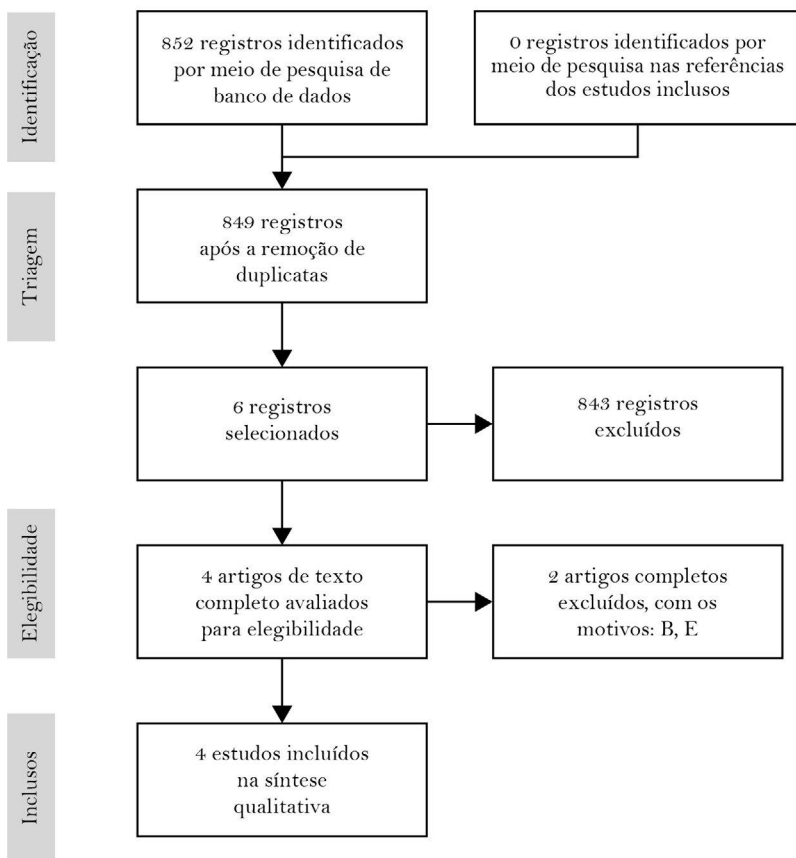
utilização. Garantindo facilidade em relação a organização das referências, praticidade, otimização de tempo, entre outros.

Para avaliação da elegibilidade dos artigos para inclusão na pesquisa, ou na revisão de literatura e/ou na construção de uma revisão sistemática, pode-se utilizar alguns itens como estratégia: (1) somar os resultados de busca de todas as bases; (2) remover as duplicatas; (3) triar os artigos pela leitura de títulos, palavras-chave, resumos (quando revisão sistemática por dupla de revisores, de forma independente); (4) confirmar a elegibilidade pela leitura do manuscrito completo; (5) confirmar a elegibilidade pelos critérios de inclusão e exclusão, previamente elaborados. A utilização de um fluxograma para o acompanhamento da seleção dos artigos para revisão, facilita a transcrição do processo quando necessário, como exemplo, há o fluxograma proposto por Moher (2009) para elaboração de revisão sistemática (figura 4).

A próxima etapa será a de seleção do conteúdo de cada manuscrito a ser utilizado na pesquisa, projeto e dissertação. O Ministério da Saúde (2012) sugere a confecção de uma ficha para extração de todas as informações necessárias para facilitar a compilação de dados e a análise. A descrição desses resultados pode ser realizada em forma de tabela ou fazer análise dos dados quantitativos (metanálise) e/ou de forma qualitativa como análise de conteúdo, revisão integrativa, entre outras formas.

Quando a busca de artigos em bases de dados eletrônicas for realizada com intuito de elaborar uma revisão sistemática, a apresentação de resultados pode seguir algumas diretrizes como: (a) apresentação de tabela com dados relevantes de cada estudo; (b) apresentação do fluxograma da seleção e triagem dos artigos; (c) determinação dos parâmetros para revisão e análise; (d) quando aplicável explorar fontes de heterogeneidade da metanálise e; (e) avaliar o viés de publicação, se aplicável.

Figura 4: Fluxograma de baseado no método de PRISMA de Moher (2009).



Fonte: As autoras (2022)

Como posso escrever a Revisão de Literatura?

A revisão de literatura é um método de sintetizar as evidências encontradas, avaliando e interpretando as pesquisas mais relevantes da área e temática estudada. Existem diversos tipos de revisão, mas, todos com objetivos semelhantes: de realizar um levantamento de dados e estruturar um panorama sobre as evidências de uma temática a ser estudada e, ainda,

identificar a lacuna do conhecimento (*GAP*), ou seja, aquilo que não foi estudado.

Com isso, pode-se apontar que a revisão de literatura auxilia no processo de construção inicial de um trabalho científico, uma vez que, para iniciar qualquer escrita científica, deve-se realizar estudos preparatórios relacionados ao tema a ser estudado. Não há um modelo para produzir uma revisão de literatura, assim, sua construção depende do conhecimento do pesquisador, do tema a ser investigado e do domínio dos instrumentos teóricos e metodológicos.

Para realização de uma boa revisão de literatura, é fundamental escolher o recorte teórico que seja adequado ao tema escolhido e aos objetivos da pesquisa científica. A estrutura da revisão pode seguir o critério dos interesses dos investigadores envolvidos. Uma forma de escrita é seguir o modelo do triângulo invertido em que se considera um triângulo virado de cabeça para baixo, sendo o topo mais amplo (conceitos mais gerais, estudos mais abrangentes), que se estreita até chegar no tema e conceitos específicos da pesquisa (*GAP* da pesquisa).

Para a escrita de uma boa revisão de literatura, alguns itens devem estar claros: (a) qual o objetivo da revisão; (b) quais bases de dados e referenciais foram consultados; (c) quais foram os critérios para incluir ou excluir os referenciais encontrados; (d) quais as diferenças entre os estudos (pontos positivos e negativos); (e) qual método de revisão será utilizado (narrativo, integrativo, sistemático, entre outros); (f) quais critérios para seleção dos estudos e qualidade dos estudos (*qualis*); (g) o texto deve conseguir explicar os resultados de outras pesquisas anteriores, classificando e interpretando os dados.

Dessa forma, a revisão de literatura identificará as evidências ao redor da temática estudada, auxiliará nas respostas a questões específicas da pesquisa, demonstrará o *GAP* da pesquisa e, ainda, deve-se anotar cada etapa realizada na revisão, para

que ela possa ser abrangente, imparcial e reproduzível, assim, se publicada, já possuirá os critérios, normalmente, exigidos.

Considerações Finais

Claramente, a qualidade de um trabalho científico só é atestada após leitura criteriosa e uma boa revisão de literatura e não somente pelo *qualis* ou número de citações que ela já recebeu. Este capítulo objetivou fornecer ferramentas úteis nesse processo de busca. Além disso, os novos pesquisadores precisam ter em mente que, ao iniciarem sua revisão de literatura, pensem em sua pergunta de pesquisa. É essencial que ela apresente uma lacuna (GAP) plausível, que evidencie o porquê a temática foi escolhida para estudo, demonstrando a relevância do trabalho para comunidade acadêmica.

Referências

GARFIELD, E. Citation indexes for science. **Science**, v. 122, n. 3159, p. 108-111, 1955.

HIRSCH, J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. **Proceedings of the National academy of Sciences**, v. 102, n. 46, p. 16569-16572, 2005.

MINISTÉRIO DA SAÚDE - BRASIL. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados. Brasília: **Editora Ministério da Saúde**, 2012. ISBN 978-85-334-1951-3

MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS medicine**, v. 6, n. 7, p. e1000097, 2009.

NASSI-CALÒ, L. Quanto custa um artigo? Serviços de publicação acadêmica e seus valores de mercado [online]. *SciELO em Perspectiva*, 2021 [viewed 13 January 2022].

Available from: <https://blog.scielo.org/blog/2021/11/10/quanto-custa-um-artigo/>

PLATAFORMA SUCUPIRA. Qualis. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>. Acesso em 27 nov 2021.

PRATER, C. Ways to identify a questionable open access journal. **American Journal Experts.** , v. 14, 2016. Disponível em <https://www.aje.com/es/author-resources/articles/8-ways-identify-questionable-open-accessjournal>. Acesso em 29 nov 2021.

VOLPATO, G. L. ; FREITAS, E. G. de. Desafios na publicação científica. **Pesquisa Odontológica Brasileira**, v. 17, p. 49-56, 2003.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O USO DE ENTREVISTAS PARA A COLETA DE DADOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Considerações Iniciais

Dentre os diversos procedimentos de uma pesquisa, uma das etapas fundamentais para o sucesso do trabalho é a coleta de dados. Como todos os passos do processo de investigação, esta etapa deve ser prevista, desde o projeto de pesquisa, em função do problema que o trabalho construiu e que pretende solucionar.

As fontes de informações que usamos para produzir conhecimento científico podem ser variadas, mas sempre estarão relacionadas ao tema, ao problema e ao tipo de investigação que se propõe. Por exemplo: em uma pesquisa do tipo bibliográfico, as principais fontes serão livros, periódicos e outras publicações bibliográficas. Numa pesquisa do tipo etnográfica, o pesquisador pode optar por obter dados por meio de observações no campo de estudo. Em uma pesquisa documental, as fontes serão constituídas majoritariamente por documentos. Em qualquer desses casos, as fontes serão selecionadas de acordo com o tema/problema da pesquisa e com o potencial de informações que elas possam conter sobre o assunto principal que se investiga.

Existem determinadas situações no desenvolvimento de pesquisas científicas em que as melhores fontes de informações são as próprias pessoas (e suas impressões, visões, sensações, opiniões) envolvidas no contexto social pesquisado. Quando isso acontece, é comum que os pesquisadores recorram ao uso de entrevistas para coletarem dados. No campo da pesquisa em

Educação, há muitos temas e problemas que têm sido abordados a partir de informações coletadas pelos pesquisadores por meio da realização de entrevistas. Por exemplo, quando um trabalho se propõe a investigar sobre os sentidos atribuídos à indisciplina pelos professores da educação básica. Ou quando se pesquisa sobre os impactos das novas tecnologias da informação e comunicação no trabalho dos docentes. Nesses casos, ouvir e dar voz aos principais sujeitos da pesquisa, por meio de entrevistas, pode se apresentar como uma boa oportunidade para o desenvolvimento de análises criteriosas e significativas.

Neste capítulo introdutório sobre o uso de entrevistas como forma de coleta de dados na pesquisa científica, o propósito é apresentar ao leitor iniciante, no universo das pesquisas acadêmicas, algumas reflexões sobre o assunto, particularmente para a pesquisa em educação. Para isso, traremos, inicialmente, de uma conceituação sobre entrevista e seus tipos mais comuns, seguida de apontamentos e discussões sobre os procedimentos para sua elaboração e sua realização.

O que é entrevista na pesquisa científica?

É possível afirmar que a maioria das pessoas tem alguma prática como entrevistador ou entrevistado. Em diferentes momentos de nossas vidas, podemos ser inquiridos ou inquirir alguém em busca de informações. Além disso, nas mídias, seja nas mais tradicionais, como a televisão e o rádio, ou naquelas mais recentes, digitais, disponíveis na internet em redes como *Youtube*, por exemplo, encontramos centenas de programas de entrevistas. Alguns se popularizaram muito nos últimos tempos: é o caso dos *podcasts* cujos conteúdos são entrevistas com todo tipo de gente, veiculados por meio de diferentes plataformas e que têm sido consumidos por públicos variados.

Essa proximidade com esse universo das entrevistas pode nos causar uma sensação de que todos podem realizá-las, ou

então, de que uma entrevista não exige grande esforço para sua consecução. Como orientador de projetos de pesquisa em diferentes níveis – na graduação ou na pós-graduação – muitas vezes me deparo com estudantes que têm essa impressão ao proporem utilizar a entrevista como recurso para a coleta de dados em suas pesquisas, imaginando que para isso é suficiente ter um gravador (que pode ser substituído por um aparelho smartphone com memória disponível) e um pouco de disposição para ir até o entrevistado.

Se, por um lado, ter disposição para realizar entrevistas constitui um fator indispensável nesse tipo de coleta de dados, por outro lado, apenas isso e os equipamentos adequados não são suficientes. É importante distinguir entre a entrevista e seus usos no espaço público do entretenimento e aquela que é orientada para determinado problema de pesquisa. Ao considerar uma entrevista em um *talk show* ou em um *podcast* com um político ou uma figura pública famosa qualquer é provável que o entrevistador queira obter alguma informação ou declaração polêmica ou exclusiva que lhe permitirá algumas vantagens e certo prestígio aos olhos do público. Entretanto, em uma pesquisa científica, a situação será bem diferente: o compromisso com a produção do conhecimento e com o avanço da ciência deve pautar nossas intenções e ações que, no limite, serão orientadas por princípios éticos de respeito e valorização incondicionais à dignidade humana.¹

Diante disso, vale conceituar o que entendemos por entrevista no campo da pesquisa científica. Para iniciarmos uma definição, podemos recorrer ao dicionário. No *Michaelis Online*, encontramos as seguintes acepções para este substantivo: “[...] 1. Visita ou encontro combinado; entrefala; 2.

1 Maiores discussões sobre o tema da ética na pesquisa científica podem ser consultadas no capítulo intitulado “Ética e a pesquisa com seres humanos em Educação: algumas aproximações” nesta coletânea.

Reunião entre duas ou mais pessoas, em local determinado, com objetivo de esclarecer assunto pendentes, expor ideias ou obter opiniões dos presentes; 3. Série de depoimentos tomados por jornalista para serem divulgados na mídia; *interview* [...].² Em todos os significados, encontramos referência à ideia de um encontro realizado entre uma ou mais pessoas, isto é, a um processo de interação, logo, é possível definir a entrevista como sendo um processo de interação social.

No caso da produção de conhecimento científico, a entrevista, como processo de interação social entre dois ou mais indivíduos, entrevistador e entrevistado(s), tem como objetivo a obtenção de informações que não se poderiam acessar por outros meios, ou então, que são necessárias para confrontar com dados coletados em outras fontes. “[...] Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.” (MINAYO, 2002, p. 57-8).

A entrevista se constitui em uma conversa interessada, orientada pelo indivíduo que a realiza para fins de pesquisa. “[...] quer dizer, com a entrevista busca-se recolher certas informações concernentes a um objeto específico. Entrevista-se porque acredita-se que o entrevistado detém informações que, transmitidas ao entrevistador, podem ajudar a elucidar questões.” (COLOGNESE; MÉLO, 1998, p. 143).

Enquanto interação social, a entrevista está submetida aos fenômenos objetivos e subjetivos típicos das relações sociais e humanas.

2 Verbetes “Entrevista”. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 02 de março de 2022.

[...] daí a necessidade do pesquisador considerar que uma entrevista científica não é uma interação social de qualquer ordem. É indispensável o planejamento prévio, a mediação de um método e a clareza de objetivos. Somente assim é possível obter dados claros, precisos e confiáveis [...]. (SKALINSKI JÚNIOR, 2011, p. 174)

O planejamento de uma entrevista é fundamental no processo de coleta de dados. Para isso, é muito importante que o pesquisador tenha bastante clareza quanto aos seus objetivos. Questionar sobre o porquê da realização da entrevista em um processo de investigação científica é o ponto de partida: Que dados pretendo obter? Poderia obtê-los de outras maneiras? Quais são meus objetivos com a atividade? A partir das respostas a essas questões, é possível iniciar um planejamento que deverá definir o tipo de entrevista que será realizada. É o que será discutido a seguir.

Tipos de entrevista: quais são e como escolher

Há diversos tipos de entrevista e aqui apresentaremos alguns dos mais comuns e que são amplamente utilizados em pesquisas científicas. A escolha por um tipo ou outro deve considerar o propósito da pesquisa e ser planejada desde o projeto.

Quanto às formas de condução da entrevista, costumamos dividir entre as formais e as informais. As **entrevistas formais** são aquelas em que o entrevistador age de maneira formal, mais distante do entrevistado e mantendo uma posição objetiva. Por outro lado, as **entrevistas informais** são mais flexíveis e ignoram certas regras e papéis associados às formalidades de uma entrevista para ganhar confiança e abrir canais de comunicação (O'LEARY, 2019).

Em relação ao número de participantes, podemos classificar da seguinte forma: **entrevistas individuais**, que são

aquelas em que a interação acontece entre um entrevistador e um entrevistado. **Entrevistas grupais** ou **múltiplas**, quando se entrevistam vários indivíduos simultaneamente, de forma estruturada e organizada, para captar impressões individuais ou de modo mais aberto em que os entrevistados possam interagir e influenciarem-se mutuamente. **Entrevistas com grupos focais**, que são aquelas com grupos compostos por 4 a 12 pessoas, em que a atividade se caracteriza mais como uma discussão do que como um processo rígido de perguntas e respostas e que tem como objetivo gerar um ambiente de interação entre os participantes³. (O'LEARY, 2019)

Quanto às formas de organização das questões e do roteiro, podemos classificar nos três tipos a seguir. **Entrevistas estruturadas ou padronizadas**: são aquelas em que o pesquisador prepara um roteiro fechado de questões, o que torna sua liberdade praticamente nula, no momento da realização. As questões são apresentadas aos entrevistados sempre na mesma ordem e nos mesmos termos. Isso permite uma tabulação de dados diferente dos demais tipos de entrevistas. Geralmente, esse tipo de entrevista é composto por questionários rígidos com respostas também fechadas em alternativas. Dada a forma como é organizada, é usualmente praticado em pesquisas quantitativas que podem, inclusive, utilizar softwares de computador para tabulação e organização das informações. (MANZINI, 1991; SKALINSKI JÚNIOR, 2011; COLOGNESE; MÉLO, 1998, O'LEARY, 2019).

Questionários podem ser aplicados sem a necessidade de um processo de interação mais próximo, como acontece em uma entrevista individual não-estruturada, por exemplo. Com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação

3 Questões mais aprofundadas sobre o trabalho de entrevistas com grupos focais ou grupos-alvo podem ser consultadas no texto de Schostak e Barbour (2015).

(TICs), tem se tornado muito prático o uso de questionários em pesquisas acadêmicas, que são enviados por e-mail aos participantes. Há, inclusive, plataformas que permitem a criação de formulários eletrônicos padronizados que podem, posteriormente, ser transformados em tabelas e gráficos, facilitando a organização das informações obtidas. Se, por um lado, a facilidade das novas TICs pode ser um atrativo para o pesquisador, por outro, corre-se o risco de não haver uma participação efetiva do público participante⁴.

Entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas são aquelas em que as perguntas são previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada. Há um grau muito maior de liberdade para o entrevistador e sua participação é muito mais ativa em relação às entrevistas estruturadas. Assim, apesar de haver um roteiro pré-definido, o entrevistador pode fazer perguntas adicionais, acrescentar comentários para auxiliar e ajudar a recompor o contexto. Geralmente as entrevistas deste tipo combinam questões abertas com questões fechadas e dão aos entrevistados a possibilidade de discorrer sobre o tema das questões, mas há um elemento importante a ser observado: como o entrevistador tem maior liberdade para promover mudanças no curso da própria entrevista, deve-se cuidar para que sua atuação seja diretiva especialmente quando se impõe a necessidade de retomar o foco. Do contrário, a entrevista semiestruturada pode vir a se converter em uma entrevista aberta. (SKALINSKI JÚNIOR, 2011; COLOGNESE; MÉLO, 1998)

4 Por uma opção e em função dos limites estabelecidos para este texto, optamos por não enfatizar questões relacionadas ao uso de questionários na pesquisa científica em Educação. Caso o leitor deseje se aprofundar sobre o tema, é possível consultar o capítulo intitulado “Dados primários – levantamentos, entrevistas e observação” da obra de Zina O’Leary (2019). Nele, a autora traz exemplos e roteiros para elaboração e aplicação de questionários.

Entrevistas não-estruturadas ou não-diretivas

são aquelas minimamente estruturadas, como o próprio nome sugere. Nelas, o pesquisador/entrevistador realiza somente um breve diálogo inicial e limita ao máximo suas intervenções, atuando muito mais no sentido de escutar o entrevistado. A ideia é garantir que o resultado seja um diagnóstico, uma apreciação do entrevistado por ele mesmo. Essa modalidade de entrevista atende bem a pesquisas exploratórias, trazendo elementos para detalhamento de questões e para formulação de conceitos relacionados aos temas estudados.

A escolha de um determinado tipo de entrevista deve considerar aspectos diversos da pesquisa que se está a realizar e dos dados que se pretende obter. Em uma investigação com um público participante muito numeroso, por exemplo, talvez não seja muito adequado realizar entrevistas não-estruturadas, uma vez que elas costumam tomar bastante tempo, tanto para coleta quanto para análise dos dados. Por outro lado, em pesquisas com público menor, como em alguns estudos de caso, por exemplo, usar questionário ou uma entrevista muito estruturada, pode não ser muito apropriado. Nesses casos, uma entrevista semiestruturada ou não-estruturada pode produzir dados muito mais interessantes para o pesquisador. Em linhas gerais, as escolhas por um ou outro instrumento de coleta de dados se relacionam com o enfoque mais quantitativo ou qualitativo que pretendemos dar à análise e aos objetivos e ao problema da pesquisa.

Então, como escolher o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa a ser realizada? O ideal é planejar com antecedência o que implica ter clareza das informações a serem obtidas com o público entrevistado no curso do trabalho e a(s) forma(s) mais adequada(s) de coleta de dados. Por exemplos, duas pesquisas propõem um recorte temporal de 5 anos. A primeira investiga o acesso e a permanência de estudantes cotistas que ingressaram no ensino superior por meio de reserva de vagas

em uma universidade estadual em seu curso de graduação mais concorrido. A segunda investiga o acesso e a permanência de estudantes cotistas que ingressaram no ensino superior por meio da reserva de vagas, em todos os cursos de graduação em sete universidades que fazem parte de um sistema estadual de ensino superior. Pelo número do público participante em ambas as pesquisas, é provável que o pesquisador 1 opte por realizar entrevistas semiestruturadas para coletar informações, enquanto o pesquisador 2 opte pelo uso de questionários estruturados.

As escolhas dos pesquisadores hipotéticos do parágrafo anterior podem estar relacionadas, principalmente, ao tempo disponível para desenvolvimento dos trabalhos. Sempre temos um período pré-estabelecido para iniciar e finalizar as nossas pesquisas – como naquelas de mestrado e doutorado, limitadas pelos prazos fixados pelos programas de pós-graduação em consonância com um dos quesitos da avaliação externa promovida pela CAPES. O tempo é, portanto, é um elemento muito importante a ser observado na escolha por um ou outro tipo de coleta de dados por meio de entrevistas.

Em resumo, a opção pelo tipo de entrevista em uma pesquisa deve ser realizada com base e confluir para o próprio objetivo da pesquisa (SKALINKI JÚNIOR, 2011). Escolher entre um roteiro fechado do tipo questionário, por uma conversa aberta ou por uma entrevista semiestruturada deve ser uma decisão pautada a partir dos objetivos da pesquisa de forma consciente pelo pesquisador, no momento de planejamento de seu trabalho.

Entrevistas: da elaboração à realização

Qualquer que seja a opção feita pelo pesquisador dentre os tipos de entrevistas que indicamos anteriormente (não-estruturadas, semiestruturadas ou estruturadas), a fase seguinte envolve a preparação da coleta de dados e seu planejamento rigoroso é fundamental para o sucesso da pesquisa.

Nesse processo de planejamento, um dos momentos importantes é uma observação do campo em que seu objeto esteja inserido. Conhecer um pouco e ter familiaridade com o campo de pesquisa pode evitar algumas surpresas para o pesquisador. Skalinski Júnior (2011) registra que uma observação prévia do campo pode ajudar o pesquisador a identificar aspectos e situações que possam influenciar seus entrevistados e, com isso, é possível agir de antemão para minimizar a interferência nas informações que procura. Na pesquisa em Educação, particularmente naquelas realizadas em escolas, conhecer o ambiente pode ajudar a ter maior controle sobre algumas situações que são bem óbvias, mas que podem passar despercebidas no planejamento e posteriormente prejudicarem a realização da entrevista, por exemplo, uma entrevista realizada com um diretor de escola: conhecer um pouco de sua rotina de trabalho na escola, antes de realizar a entrevista, pode ajudar a definir o melhor horário e local para realização da conversa.

Zina O’Leary (2019) considera que um bom planejamento de entrevistas leva em consideração o (1) “quem”, (2) “onde”, (3) “quando”, (4) “como” e (5) “quê”. Isso significa planejar vários aspectos: sobre quem é a coleta de dados? Sobre quem se planeja falar? Como obter acesso ao lugar e aos entrevistados? De que forma se apresentar? Qual será o estilo de entrevista? Mais formal? Mais informal? Quais dilemas éticos estão implicados no trabalho? Como obter aprovação/autorização para realizar as entrevistas? Quando ir a campo? Como agir? Como registrar os dados? Como realizar a análise daquilo que se produziu?

Depois de considerar esses detalhes preliminares, a próxima etapa envolve o quê perguntar, isto é, o conjunto de perguntas em si. Numa entrevista mais aberta, isso pode ser feito pela definição dos grandes temas e pelo planejamento do tipo de intervenção que o entrevistador poderá realizar sem prejuízo a seus propósitos. Nas entrevistas mais estruturadas,

entretanto, deverá se estabelecer um roteiro mais rígido. De modo geral, é conveniente iniciar por um rascunho das perguntas que, para serem formuladas, obedecerão a um critério muito simples: qual é a informação que se pretende obter? Dito de outra maneira: para definir a pergunta, devemos saber muito bem qual é o dado que se pretende obter e qual é a sua importância para o trabalho.

As etapas seguintes envolvem a revisão das perguntas, sua reescrita e ordenação. Dispor as questões e ordená-las de modo lógico auxilia a compreensão do entrevistado e evita possíveis confusões que poderiam prejudicar a coleta de dados. Devemos evitar perguntas que sejam muito óbvias, isto é, cujas respostas estejam implícitas ou que sejam sugeridas pela própria indagação. Do mesmo modo, não é aconselhável realizar perguntas cujas respostas sejam um simples “sim” ou um “não”, pois não favorecem conversações ou respostas mais ricas em conteúdo.

É importante conversar com outros pesquisadores mais experientes e apresentar o roteiro da entrevista antes de sua finalização. O orientador ou orientadora da pesquisa poderá contribuir nesse processo de revisão. Além disso, deve-se decidir previamente quanto à forma de registro das entrevistas. No caso de questionários fechados, rígidos, a forma impressa é mais indicada, porque dá maior agilidade, na realização da entrevista⁵. No caso de entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas, no entanto, a forma mais usual é o registro por meio de gravação. Nestes casos, conhecer os equipamentos que utilizaremos e ter um plano alternativo para uma eventual falha no momento da entrevista é bastante indicado.

Ao finalizar esta parte do planejamento, antes de iniciar os processos de realização das entrevistas é desejável que o

5 Aqui é importante distinguir entre os questionários que são aplicados individualmente por um entrevistador e aqueles que são enviados por correio eletrônico, conforme mencionamos anteriormente no texto.

pesquisador realize pelo menos uma experiência-piloto. Entrevistar é uma habilidade que se desenvolve com a prática, que possibilita não apenas “dirigir” o entrevistado quanto o próprio entrevistador. O ensaio de uma entrevista permite que sejam tomadas notas do processo para realizar uma reflexão que, eventualmente, leve a modificações e aprimoramentos com vistas à obtenção de dados com maior qualidade. (O’LEARY, 2019)

Com o roteiro finalizado, o pesquisador deve se preocupar com algumas questões antes de ir efetivamente a campo. Se ainda não o fez, definir o público participante, pois a seleção correta dos sujeitos a serem entrevistados é condição para que se possa obter os dados confiáveis e relevantes (SKALINSKI JÚNIOR, 2011). Também obter as autorizações necessárias para realizar a coleta de dados o que envolve procedimentos relacionados às questões éticas.

No Brasil, as autorizações para realização de pesquisas científicas que envolvem seres humanos devem ser obtidas junto ao sistema CEP/CONEP, por meio da submissão dos projetos de pesquisa à Plataforma Brasil e estão regulamentadas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde⁶. Para submissão dos projetos, os pesquisadores devem incluir uma série de informações sobre os procedimentos de pesquisa, que garantam aos avaliadores que os protocolos e o respeito à integridade da pessoa humana serão observados. No caso de entrevistas realizadas em instituições escolares, por exemplo, é comum ter que obter a autorização dos dirigentes envolvidos, os termos de consentimento livre e esclarecido ou de assentimento dos entrevistados.

Com as autorizações concedidas, o pesquisador deve cuidar dos preparativos da entrevista. Agendar o encontro com

6 Para maiores informações relacionadas aos protocolos de autorização para desenvolvimento de pesquisas nestes termos, sugere-se a leitura do capítulo intitulado “Ética e a pesquisa em Educação: algumas aproximações”, nesta coletânea.

antecedência é fundamental, assim como, reservar tempo suficiente não apenas para a realização das perguntas em si, mas também para que o entrevistado possa receber todo esclarecimento, que se fizer necessário, sobre a pesquisa antes mesmo do início efetivo dos trabalhos. Além disso, é muito importante considerar e criar condições favoráveis para a entrevista: isso implica planejar sua realização em um ambiente que favoreça a preservação da identidade, sigilo das informações coletadas e controle sobre outras variáveis, como barulho, iluminação, temperatura e ventilação, por exemplo. Estes elementos podem influenciar a disposição do entrevistado para a atividade. Uma entrevista realizada de modo apressado, em um ambiente pouco confortável e em condições adversas, fornecerá informações que talvez não tenham a mesma qualidade que aquelas que pudessem ser obtidas em situações menos desfavoráveis, com um ambiente e tempo mais controlados (SKALINSKI JÚNIOR, 2011).

O próprio entrevistador deve estar bem preparado antes da entrevista, conhecer bem o roteiro de questões e estar pronto para executar seu trabalho de modo rigoroso e sem embaraços, de modo que consiga responder positivamente a eventuais problemas que possam ocorrer. Isso é particularmente importante em pesquisas que envolvem mais de um indivíduo realizando a função de entrevistador e, nestas situações, um bom treinamento coordenado pelo responsável pela pesquisa é indispensável. (SKALINSKI JÚNIOR, 2011)

Enfim, após todos os preparativos, chega-se ao momento da entrevista. Estar presente, com um pouco de antecedência do horário marcado, já abre caminho para criar uma relação de confiança, uma vez que ninguém gosta de ficar esperando. Por sinal, essa relação é imprescindível para o sucesso da coleta de dados. Deve-se proceder às apresentações pessoais e do estudo, deixando muito claro o tema e os objetivos da entrevista, além de explicar as questões éticas, garantias de confidencialidade,

o direito do participante de se recusar a participar em qualquer tempo, inclusive após o início dos trabalhos, o direito de não responder determinadas questões e de encerrar a entrevista quando o solicitar. Nesse momento, o entrevistador informa ao entrevistado sobre os procedimentos que utilizará para registro (como gravação de áudio ou de áudio e vídeo, por exemplo) e solicita as devidas autorizações para tal.

Depois do contato inicial, alguns pesquisadores realizam um momento de aquecimento, conforme registrado por Szymanski (2011), que é um pequeno período, utilizado para obter alguns dados sobre os participantes e para criar um clima mais informal. Não se aplica a qualquer tipo de entrevista, mas a autora esclarece que, ao entrevistar professores, pode-se usar este momento para obter alguns dados sobre a formação, tempo de profissão, um pequeno percurso profissional e o que mais for importante, é uma boa estratégia de aquecimento, particularmente naquelas pesquisas que realizam entrevistas coletivas (em grupo) (SZYMANSKI, 2011).

Os momentos iniciais da entrevista, das apresentações e do aquecimento, quando bem utilizados, favorecem o desenvolvimento de uma relação empática entre entrevistador e entrevistado. Nas pesquisas em Educação, estabelecer este vínculo inicial, pode abrir caminhos. É comum em trabalhos, que entrevistam professores, que os sujeitos envolvidos se sintam ameaçados ou intimidados, em posição de inferioridade e tendo o seu trabalho julgado pelos pesquisadores. Sempre que possível, é importante romper com esta visão.

Após a fase de aquecimento, adentra-se ao roteiro pré-estabelecido. Deve-se evitar o uso de uma questão delicada ou ameaçadora logo no início, pois pode gerar uma situação de desconforto no entrevistado que pode fechar as portas durante todo o processo de entrevista. (O'LEARY, 2019). Para iniciar esta etapa, é possível fazer uso de uma questão desencadeadora,

cuidadosamente formulada e que possibilite se constituir como ponto de partida para a fala do participante. Esta questão tem por objetivo “[...] trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido” (SZYMANSKI, 2011, p. 29).

Administrar o processo de uma entrevista é uma tarefa complexa, porque ao entrevistar executamos três variáveis de modo simultâneo. A primeira são as perguntas, as sugestões e sondagens, de tal forma que isso contribua para obtenção de dados. A segunda é a escuta ativa, que deve buscar entender aquilo que está sendo dito pelo entrevistado. A terceira é a própria administração de todo o processo, controlando o tempo, o que ainda deve ser abordado e como fazer tudo avançar (O’LEARY, 2019).

Em situações de entrevistas estruturadas, os desvios e incursões por temas paralelos será sempre menor, dada a rigidez do planejamento e do roteiro. Por outro lado, em entrevistas semiestruturadas ou não-estruturadas, o entrevistador poderá abordar questões tangenciais quando elas aparecerem, por meio de sondagens ou sugestões. Às vezes, basta um olhar inquisitivo ou uns instantes de silêncio para sugerir ao entrevistado que ele poderia dizer mais sobre aquele tema. É preciso muita sensibilidade e controle do entrevistador para administrar o tempo e os objetivos da entrevista (O’LEARY, 2019).

Elaborar sínteses pode ser uma estratégia para evitar perder o foco de uma entrevista semiestruturada ou não-estruturada. De tempos em tempos, o pesquisador pode apresentar um quadro que se está delineando, de forma descritiva, que permita acompanhar a fala e buscar uma imersão no discurso do entrevistado. Essas sínteses devem, preferencialmente, ser feitas usando o vocabulário do próprio entrevistado (SZYMANSKI, 2011).

Para finalizar, o pesquisador apresentará questões que complementam a entrevista e perguntará ao entrevistado se

gostaria de abordar mais algum assunto ou fazer algum esclarecimento. Ao encerrar, deve-se agradecer aos participantes pelo tempo e pela disponibilidade em participar da pesquisa, perguntar se pode contatá-los novamente, caso necessário, e informar sobre o retorno que dará quando os resultados da pesquisa forem publicados (O'LEARY, 2019).

A devolutiva para os participantes de uma pesquisa é algo bastante importante e que demonstra o respeito que se deve ter com aqueles envolvidos em nossos projetos de pesquisa. Trata-se de uma dimensão social e política importante na produção do conhecimento científico, especialmente quando trabalhamos com a Educação enquanto objeto de nossas investigações. Devolver para a comunidade os resultados daquilo que produzimos é uma atitude de respeito com aqueles que contribuíram com o processo, não como meros objetos da pesquisa, mas como participantes e sujeitos, sem os quais aquele trabalho não se concretizaria.

Entrevistas: da realização às análises

Com a conclusão da coleta de dados, inicia-se a fase da análise propriamente dita. Para isso, o pesquisador lidará com o material que produziu durante aquele processo, isto é, com seus registros.

Os registros de uma entrevista podem ser variados e devem ser experimentados pelo pesquisador para que ele possa avaliar qual forma melhor lhe convém. Ou seja: trata-se de uma escolha, uma opção. Alguns podem ter dificuldade em conduzir a entrevista, escutar e tomar notas escritas ao mesmo tempo. Por isso, podem optar pela gravação em vídeo ou em áudio. As gravações em vídeo permitem captar dados com ótima qualidade e com possibilidades de análise, inclusive, das expressões corporais e outros sinais visuais; por outro lado, tais gravações são mais invasivas e podem produzir efeitos negativos no

entrevistado que se pode sentir acanhado ou que desconfiado de aspectos relacionados à segurança e à confidencialidade das informações. As gravações de áudio, por sua vez, também favorecem a preservação de tudo o que foi enunciado pelo entrevistado, mas, diferentemente dos vídeos, não possibilitarão captar a emissão de sinais não verbais. Do mesmo modo que a câmera de vídeo, o gravador de áudio pode intimidar o participante. Quando houver suspeita disso, o entrevistador deve avaliar a possibilidade de renunciar às gravações para obtenção de dados mais confiáveis, ainda que o registro seja feito somente com a tomada de notas escritas (O'LEARY, 2019).

É comum realizar transcrições das entrevistas gravadas, podendo ser um trabalho bastante custoso, particularmente quando envolve muitos participantes. O'Leary (2019) estima que uma entrevista de 30 minutos pode gerar até 30 páginas de transcrição. Às vezes, é possível terceirizar este trabalho, e quando a pesquisa tem recursos disponíveis para esse tipo de serviço, é bem vantajoso porque poupa tempo que o pesquisador pode dedicar às análises propriamente ditas. Em outros casos, entretanto, é o próprio pesquisador responsável pela pesquisa que realiza o trabalho, então, deve ser considerado no planejamento do cronograma de execução da investigação.

Outra forma usual de produzir informações para análise é a chamada descarga de dados após a entrevista que consiste em usar um gravador para descarregar pensamentos e impressões que o entrevistador teve, em momento imediatamente posterior ao acontecimento em si. Pode se constituir em ótimo complemento às gravações ou tomadas de notas escritas, porque guardam impressões que o pesquisador teve e que poderiam se perder na memória se não fossem registradas formalmente (O'LEARY, 2019).

Embora não seja objetivo deste capítulo, discutir os procedimentos de análise das entrevistas, vale ressaltar que deve

existir consonância entre os dados que se produz por meio das entrevistas e o enfoque analítico pretendido nos projetos de pesquisa. Tudo deve estar em sintonia. Os tipos de registro indicados anteriormente, particularmente para as entrevistas do tipo semiestruturadas e não-estruturadas, favorecem as pesquisas nas quais se pretende realizar uma análise qualitativa, uma vez que tais análises valorizam significados, valores e crenças, ou seja, elementos que não são fáceis de se quantificar. A abordagem qualitativa depende de dados não-quantificáveis, como palavras, imagens, experiências, sensações e observações, que devem ser registradas e destacadas, sobretudo, nas transcrições realizadas pelo pesquisador e nas descargas de dados.

Por outro lado, registros de entrevistas estruturadas geralmente favorecem o desenvolvimento de análises quantitativas, quando o número de participantes assim o permitir. Essas análises trabalham os dados a partir das informações estatisticamente significantes e, trabalhar com dados estatísticos nem sempre é usual para pesquisadores do campo educacional. Nesse sentido, recomenda-se, caso seja necessário, que se busque auxílio de profissionais da área de estatística para produzir análises e testagem de dados de forma metódica e criteriosa (O'LEARY, 2019; SKALINSKI JÚNIOR, 2011).

Sobre vantagens, desvantagens e questões críticas no uso de entrevistas

Lakatos e Marconi (2003) listam uma série de vantagens e limitações no uso de entrevistas como técnica de coleta de dados na pesquisa científica. Como aspectos positivos, as autoras destacam que as entrevistas (1) podem ser utilizadas com todos os segmentos populacionais, inclusive com pessoas analfabetas; (2) fornecem uma amostragem muito melhor da população em geral; (3) dão maior flexibilidade ao entrevistador, que pode repetir ou esclarecer perguntas, formulando-as de maneira

diferente, ou esclarecendo algum significado para ser melhor compreendido; (4) oferecem maior oportunidade para avaliar atitudes e condutas; (5) dão oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais; (6) dão a possibilidade de obtenção de informações mais precisas; (7) permitem quantificação e tratamento estatístico dos dados obtidos.

Dentre as limitações, as autoras indicam: (1) dificuldade de expressão e comunicação de entrevistador ou entrevistado; (2) incompreensão do entrevistado sobre o significado das perguntas e/ou da pesquisa, o que pode levar a uma falsa interpretação; (3) possibilidade de interferência do entrevistador sobre o entrevistado; (4) disposição do entrevistado em fornecer as informações necessárias; (5) retenção de dados em razão de receio quanto à revelação de sua identidade; (6) pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados; (7) tempo que ocupa e dificuldade de realização.

Algumas das desvantagens listadas acima poderão resultar em questões críticas para a realização das pesquisas. Quanto às dificuldades de comunicação entre entrevistado e entrevistador, por exemplo, isso pode comprometer fortemente a credibilidade das informações. Falar a mesma linguagem, expressar-se com clareza e se fazer compreensível é essencial. O processo, entre a elaboração da entrevista e sua realização, é longo, como vimos, e sujeito a desvios e contornos para os quais os pesquisadores devem estar atentos.

Outro aspecto crítico é quanto à própria interferência do pesquisador no curso da realização da entrevista sobre o entrevistado. O risco de interferência sobre a análise de dados sempre existe e é inerente a qualquer tipo de pesquisa, independente das técnicas de coleta adotadas; ele se dá, particularmente, nas situações em que o pesquisador acredita já ter as respostas para os problemas que sua pesquisa se propõe e manipula os dados para que eles comprovem suas convicções

previamente estabelecidas. A manipulação das entrevistas e, por conseguinte, dos entrevistados, pode comprometer os dados, uma vez que o entrevistador pode agir de maneira a sugestionar respostas e indicar caminhos, para que escute aquilo que confirme suas hipóteses de trabalho.

Além desses aspectos, Skalinski Júnior (2011) apresenta o risco de o entrevistado incorporar um personagem, perder sua autenticidade e omitir aquilo que realmente pensa em favor de respostas que considera desejáveis. Em entrevistas com professores, em contextos que o entrevistado se sinta julgado, avaliado ou, ainda, como mero objeto (e não sujeito) de uma pesquisa, pode acontecer de ele passar a responder às questões não de acordo com suas convicções, práticas e sentimentos, mas de acordo com aquilo que ele imagina que o entrevistador gostaria de ouvir idealmente, isto é, de acordo com o que ele considera um padrão de referência para um bom profissional da área. Quando detectada uma situação de incorporação de personagem, isso pode levar, inclusive, à necessidade de descarte de toda entrevista.

Considerações Finais

As entrevistas, como processos de interação social, quando bem planejadas e conduzidas, podem se constituir em fontes muito significativas para a produção de conhecimentos científicos. No campo das pesquisas em Educação é muito comum usar esse recurso para coleta de dados, especialmente nas pesquisas sobre educação básica.

Neste texto, procuramos apresentar uma discussão inicial sobre o tema do uso de entrevista como técnica para coleta de dados. Assim, problematizamos o próprio conceito de entrevista, definimos os principais tipos utilizados nas pesquisas (estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas), discutimos sobre os principais procedimentos para realizar um bom planejamento e

execução de entrevistas na pesquisa científica e, por fim, apontamos alguns dos limites e perspectivas no uso desta técnica.

O domínio sobre procedimentos e técnicas de pesquisa é algo que o pesquisador adquire com o tempo, numa relação dialética entre conhecimentos teóricos e práticos. Aprender com a experiência alheia é tão importante quanto aprender em nossas próprias caminhadas. Assim, o fato de estudar e se preparar para a realização de entrevistas a fim de coletar informações que não se poderiam acessar de outras formas na produção dos conhecimentos científicos, não garante de forma unilateral o sucesso do trabalho, tendo em vista que nas práticas investigativas, outros problemas e dificuldades podem aparecer – e certamente aparecerão. No longo processo formativo do “fazer-se pesquisador”, teoria e prática se complementam mutuamente.

Antes de encerrar o texto, no entanto, há uma última observação a ser realizada. Não tratamos aqui de uma modalidade de entrevista que vem ganhando muita importância: as entrevistas realizadas de forma remota, com auxílio de conexões de banda larga e aplicativos de videochamadas. O contexto da pandemia da covid-19, aceleraram de forma extraordinária o uso dessas tecnologias da comunicação, principalmente em setores educacionais. Com isso, é válido se supor que tais tecnologias continuarão a fazer parte do cotidiano de escolas, de professores e de alunos, de tal forma que seu uso poderá ampliar as formas de acesso às informações que pesquisadores podem obter ao realizarem entrevistas. Dessa forma, outras possibilidades e outros desafios se abrirão e terão de ser enfrentados nos procedimentos de coleta e análise de dados.

Referências

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v 26/27, p. 149-158, 1991.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Verbetes Entrevista**. Editora Melhoramentos. 2022. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em 02 Mar. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O'LEARY, Z. **Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático**. Petrópolis: Vozes, 2019.

SCHOSTAK, J.; BARBOUR, R.S. Entrevista e grupos-alvo. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 99-107.

SKALINSKI JÚNIOR, O. Técnicas de Entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; GONZAGA, M. T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, p. 173-202.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4^a ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O USO DE FONTES E OBJETOS DE NATUREZA LEGAL/JURÍDICA

Luiz Antonio de Oliveira

Marisa Noda

Considerações Iniciais

Este capítulo é uma contribuição para pesquisas que tenham, entre suas fontes/objetos, documentação de natureza legal/jurídica e seu objetivo é discutir o trabalho de pesquisa em educação com fontes/objetos de natureza legal/jurídica “[...] o estudo da legislação é componente importante de toda pesquisa socio-educacional, sem o que não se consegue apreender as dimensões do processo histórico” (GONÇALVES NETO, 2009, p. 69). Quais as possibilidades teóricas e metodológicas no processo investigativo em educação com fontes da legislação educacional? A primeira seção do capítulo apresenta o conceito de pesquisa documental e seu uso nas pesquisas em educação, na perspectiva das leis como fonte. Na sequência, tratamos da pesquisa documental como possibilidade teórica e na última parte indicamos as possibilidades metodológicas no trabalho com fontes legais.

À guisa de referência inicial, na discussão aqui proposta, nos orientamos pelo conceito de legislação como “soma de regras instituídas regularmente a respeito de semelhantes matérias. [...] para significar o conjunto de leis decretadas ou promulgadas, seja em referência a certa matéria ou em caráter geral: Legislação civil, Legislação brasileira” (SILVA, 2012, p. 58), bem como os seus instrumentos normativos.

É muito comum, nos manuais de pesquisa, afirmar-se que a pesquisa documental se aproxima muito da pesquisa bibliográfica quanto aos procedimentos. Entretanto, entendemos

ser necessário considerar que estudos com documentos têm suas especificidades decorrentes da natureza das próprias fontes. Fontes documentais demandam procedimentos de manipulação e análise, bem como de interpretação, conforme suas condições de diversidade o exigem.

Nesse sentido, existem documentos textuais, documentos textuais quantitativos, documentos textuais legais, entre outros. Esses últimos possuem uma arquitetura contextual de suas produções muito específica. Considerando outras variações e possibilidades, em geral, o estudo de documentos textuais se dá ao se utilizar técnicas de análise de conteúdo. Vale lembrar que a análise de conteúdo desconexa do contexto de geração e aplicação da lei torna tal análise um tanto obsoleta. O texto não fala por si. O texto expressa-se no seu contexto. Isto porque

[...] cabe à pesquisa investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem. E para essa atividade, o pesquisador recorre à observação e à reflexão que faz sobre problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. (CHIZZOTTI, 1991, p. 11)

Qualquer determinação dos objetivos de uma pesquisa exige que sejam pensados a partir da identificação e acesso à fonte. Estabelecer objetivos sem existência de acesso às fontes têm sido um equívoco significativo nos projetos de pesquisa. É da fonte que se extrai as possibilidades de investigação bem como a definição de como rastrear informações e dados presentes na fonte e a definição do tratamento a ser oferecido aos dados identificados.

A construção de objetivos na pesquisa documental, como em qualquer propósito de pesquisa, deve estar alinhada a determinado problema que o pesquisador, a partir dos elementos da fonte e das necessidades de sua realidade, elege para perseguir em sua investigação.

A pesquisa documental tem os arquivos públicos; a imprensa, de empresas e particulares; e escolares, entre outros, como lugares de identificação das fontes. As condições e especificidades dos materiais identificados e selecionados exigem procedimentos de manuseio e perscrutação inerentes às suas especificidades.

A essa altura, podemos dizer que a pesquisa documental se baseia em fontes primárias. Fontes primárias são aquelas que servem para um tratamento analítico específico a partir de uma determinada questão problematizadora. Nos manuais de projetos de pesquisa ou iniciação à atividade de pesquisa é muito comum encontrar a expressão ou a explicação de que as fontes documentais são fontes ainda não tratadas, exploradas, analisadas por outro pesquisador. Esse tipo de afirmação limita a compreensão de fonte documental. Aqui optamos pelo entendimento de que fonte documental é sempre uma fonte primária, independente de já ter sido explorada por outros pesquisadores, sendo importante a questão problematizadora. Por outro lado, produções bibliográficas podem adquirir o status de documento.

O anúncio de que a pesquisa documental fará parte da metodologia empregada, sem maiores aprofundamentos, reduzindo-se a “[...] dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados” (MAY, 2004, p. 206), indicar como serão coletados, e em acasos mais específicos, como serão armazenados é procedimental, todo documento, na condição de objeto de investigação de pesquisa, exige essa referência

situacional. No caso de legislação como fontes, estudos dessa tipologia solicitam o deciframento da realidade sua social.

Fontes e objetos de natureza legal/jurídica na pesquisa em educação

Quando se pensa numa lei específica para a educação é porque se está visando a sua sistematização e não apenas a sua institucionalização. Antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica de educação para que haja educação sistematizada; esta poderá existir mesmo que não exista aquela. O que fica claro é a vinculação necessária da lei específica de educação à sistematização. (SAVIANI, 1975, p. 89-90)

Identificada e selecionada a fonte documental, o desafio está na sua. A análise demanda extração de informações que necessitam do segundo momento: a interpretação dos elementos selecionados. Nesse caso, sabemos que tanto a seleção e extração dos elementos de análise, como o próprio movimento de análise, depende, por coerência investigativa dos objetivos e da problematização da pesquisa, o que nos leva ao tratamento teórico-metodológico a percorrer.

Dentre as muitas fontes que podem subsidiar as pesquisas histórico-educativas, sobressai-se a legislação educacional, devido ao grande número de temas e questões que estão explícitos e implícitos nela. Entretanto, não basta apenas nos cercarmos das leis da educação para produzirmos um estudo coerente e consistente. É essencial encontrarmos uma teoria e uma metodologia

adequada para sua utilização, de forma que as leis possam revelar, muito mais do que está prescrito em seus artigos e parágrafos. (CASTANHA, 2011, p. 312)

Diante do exposto, o uso da lei como fonte/objeto de pesquisa exige explicitar as entranhas das relações entre o documento legal e o poder político hegemônico e o processo de construção do acordo de grupos que costurou a versão final do texto. “[...]as leis fazem parte substantiva de um complexo jurídico que media, pelo Direito, permanentemente, as relações entre Estado e Sociedade” (CURY, 2000, p. 9). O que nos remete ao estudo do conceito de Estado e das formas de sua objetivação no contexto de constituição de uma lei, bem como de sua vigência, conforme pensado por Gramsci.

[...] é um instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune”, já que, criadas as condições nas quais um determinado modo de vida é “possível”, a “ação ou a omissão criminosa” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica. (GRAMSCI, 2002, p. 28)

O Estado é o mediador dos interesses da classe dominante, realizando ações de amortecimento das contradições (leia-se, sua negação) por meio do aparato legal jurídico e de ações desenvolvidas nas políticas públicas.

Por isso é que às vezes parece um gigante animado, ao passo que outras vezes neutro. Em verdade, o Estado resulta das relações de classes sociais. Ao constituir-se, adquire certos contornos e individualidade, para que possa existir. Já que se trata de mediação nas relações entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais

ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão das classes dirigentes. Mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes antagônicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição de instrumento puro e simples da classe dominante. (IANNI, 1989, p. 117-118)

Nesse sentido, “[...] uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298), advindo as leis do Estado, importante se faz analisar o contexto em que foram geradas, a leitura dos pareceres para aprovação das leis é uma possibilidade para entendermos que relações mobilizaram em seu entorno de aprovação.

O estabelecimento de uma meta de pesquisa e apresentação de seus resultados adquirem representatividade na exposição/evidenciamento do percurso realizado, estabelecendo, assim, a consistência dos resultados. Uma das questões mais importantes, nesse processo, refere-se às categorias de análise. É muito comum identificar as categorias de análise desconexas da fonte estudada. Nesse caso, tem ocorrido a seleção aleatória à fonte, impondo as categorias à fonte ou objeto. Quando isso acontece, a escolha das categorias desconsidera o contexto e o pré-texto dos contextos e elas passam a repercutir posicionamentos prévios do pesquisador.

Entretanto, nenhuma categoria se sustenta sem o amparo de uma categoria de análise que possibilite a apropriação da realidade para além de sua aparência imediata (empírica), enquanto real concreto (realidade pensada, compreendida) em suas contradições. Essa categoria é a mercadoria, no contexto das contradições (dialética), que se constituem na produção e reprodução da existência dos homens ao longo dos tempos.

Todo começo é difícil em qualquer ciência. Por isso, o capítulo primeiro é o que oferece maior dificuldade à compreensão, notadamente a seção que contém a análise da mercadoria. Nele procurei expor, com a maior clareza possível, o que concerne especialmente à análise da substância e da magnitude do valor. A forma do valor, a qual tem no dinheiro sua figura acabada, é muito vazia e simples. Apesar disso, tem o espírito humano, há mais de dois mil anos, tentando em vão devassá-la, embora conseguisse analisar, pelo menos com aproximação, formas muito mais complexas e ricas de conteúdo. Por quê? Porque é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios. A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinação de minuciosidades. Trata-se, realmente, de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica. (MARX, 1968, p. 4).

Investigar o fenômeno educacional e produzir conhecimentos a seu respeito é identificar suas articulações e processos dos problemas que o envolvem e determinam. Uma epistemologia apropriada para esse desafio é dada pelo Materialismo Histórico e Dialético.

O uso de categorias prévias deve cumprir o desafio de contribuição na identificação, na fonte, daquelas que contribuam na elaboração do pensado sobre a realidade. Assim, constituir-se-ão como instrumento de compreensão e definição da composição do processo histórico da sociedade, suas

instituições e seus fenômenos como movimento dialético de luta de classes, que move a história dos homens.

Enquanto instrumentos de análise, categorias não possuem fim em si. Precisam ser concebidas na realidade social, o que infere que a validade delas se situa na participação humana direta, isso porque “[...] assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema”. (MARX, 1982, p. 105).

Nesse sentido, as categorias de análise devem ser identificadas nas fontes, sendo os documentos seus fornecedores. Cabe ao investigador a sua identificação e seleção, orientado pela problematização a que se propôs. As fontes são fundamentais no processo de pesquisa, porém não falam por si mesmas. Elas estão na origem do processo investigativo enquanto ponto de partida da sistematização do conhecimento, mas não são o conhecimento. Elas são testemunhas do processo que as gerou. Ademais, “[...] para se interpretar as fontes normativas é indispensável explicitar os aspectos sociais, econômicos e culturais de uma determinada localidade e, também, pensar nos grandes movimentos de ideais presentes no mundo, ou melhor, especificando, no Ocidente.” (ESPÍNDOLA, 2012, p. 33). A legislação, sendo fruto destes aspectos, exige do pesquisador o conhecimento sobre a sociedade que produziu tal lei, ampliar o olhar investigativo sobre a economia, a política e o social agrega na capacidade de cruzar informações em busca da resposta ao problema levantado.

Desta forma, no estudo de leis em pesquisa educacional atuam duas dimensões: as intenções dos agentes legisladores e os questionamentos do pesquisador sobre a lei. Nesse processo, as indagações do pesquisador buscam responder a determinadas questões. Eis aí o sentido da fonte.

O estudo das leis, seja qual for seu teor ou área do direito, é garantir a entrada em um cipoal. Um cipoal do qual a simples utilização de um facão possivelmente não será suficiente para desbastar os cipós e ver a liberdade. É preciso todo um conjunto teórico-metodológico, de técnicas e tecnologias de pesquisa, da adequação ontológica e gnosiológica. Somente com a harmonia entre todos estes elementos da pesquisa talvez seja possível sair deste cipoal com alguma dose de satisfação. Dizemos isto não para desanimar, mas para que o leitor saiba que o caminho a ser enfrentado é digno, mas não pode ser realizado sem preparo técnico e consciência analítica. (COLACIOS, 2020, p. 64-65)

Assim, o preparo técnico apresenta três momentos principais. O primeiro refere-se ao movimento de estudo prévio de produções de autores que lidaram com documentação de natureza legal/jurídica na condição de fonte. Apropriar-se da forma como tais autores se relacionam com tais fontes, das problematizações que produziram e das respostas que encontraram; bem como identificar os fundamentos teóricos-metodológicos de investigação e de análise das quais fizeram uso e se resultam satisfatórias. Esse estudo prévio permite pensar as possibilidades e limites das fontes.

Já o segundo momento do processo é estabelecer uma lista de questões para as quais se buscará resposta nas fontes. Tais perguntas devem mover-se pela flexibilidade na medida em que a fonte vai revelando informações. Esse questionário deve ser heurístico e hermenêutico, lidando com conteúdo e forma, com discurso e contexto, amplo o suficiente para todas as dimensões das fontes, mesmo que esta totalidade não seja contemplada posteriormente, mas o conhecimento do pesquisador sobre seus dados deve ser o mais completo possível. (COLACIOS, 2019).

Quanto à consciência analítica, Colacios (2019) reporta-se ao entendimento do objeto que, como direcionador da coleta de informações, bem como aos procedimentos e aos resultados das análises, da seleção e constituição dos argumentos e da divulgação dos resultados. No caso específico, trata-se de condição básica da pesquisa, muito embora seja passível de mudança ao longo de seu movimento. “Não se trata apenas de uma caracterização ontológica ou gnosiológica da fonte, mas também a estrutura mental do sujeito na elaboração do quadro teórico-epistemológico em relação a este objeto em estudo. (COLACIOS, 2019, p. 65). A interpretação analítica da legislação depende da posição teórica do pesquisador.

A isso junta-se o fato de tais fonte demandarem a compreensão do contexto de sua construção, como as redes de sociabilidade e de poder que engendraram o documento, os textos legais, como produções históricas que expressam acordos de forças no desenrolar do processo histórico de uma sociedade, nesse sentido, cabe lembrar a conceituação de Marx e Engels para a História.

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa. (MARX, 1986, p. 70)

No caso das leis, considera-se o contexto histórico no qual se deu os debates e embates nos bastidores do poder social, político e econômico. Uma ação essencial, nesse processo, é o estudo da bibliografia contemporânea ao contexto de

constituição do documento analisado, bem como a posterior que a tenha como objeto de estudo.

Possibilidades metodológicas na pesquisa com fontes e objetos de natureza legal/jurídica na pesquisa em educação

A condição da pesquisa documental a coloca como investigação de natureza histórica, pelo próprio sentido do termo documento. No caso da legislação, mesmo que contemporânea, tal natureza impõe-se de forma ainda mais específica, por se tratar de uma produção humana cuja compreensão exige a identificação das forças hegemônicas e contra-hegemônicas que atuaram na sua produção.

[...] as representações contidas nas leis não são apenas as do grupo diretamente envolvido na sua formulação, mas incorporam um discurso modernizante e abrangente que corrobora com o que está sendo prescrito, legitimando as ações de quem têm o poder de compor as leis. As produções legislativas constituem um *corpus* documental amplo. Elas constituem um espectro de possibilidades. (GONÇALVES NETO, 2009, p. 69)

Em geral, a pesquisa documental apresenta dois desafios. O primeiro refere-se à subjetividade do artefato documental. O segundo é relativo à abrangência de sua representatividade. Nessa dimensão, instaura-se a necessidade de pensar o artefato documental, em especial os de cunho legal, no contexto de sua rede de relações e suas relações com outros documentos.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio

e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4)

A importância do trabalho com documentos como fontes para pesquisa em educação refere-se ao fato de que as fontes documentais representam perspectivas e projetos de sociedade, desse modo, a pesquisa documental aproxima-se necessariamente do fundamento histórico da atividade do pesquisador.

Essa questão basilar estabelece o desafio de identificar a inteligibilidade do documento à luz da problematização proposta. A análise documental carece de enfoque que promova a identificação da configuração social presente em um todo temporal que movimenta a maturação de indivíduos, coletivos, ideias, conceitos, conhecimentos, perspectivas de comportamentos. (CELLARD, 2008). Ou seja, qualquer documento, ao ser eleito como fonte de pesquisa, precisa ser compreendido no contexto sócio-histórico de sua produção. A seleção dos instrumentos e meios de coleta de informações e de realização da análise de conteúdo quanto às técnicas de manuseio devem ser orientados por essa exigência, sobretudo na definição das categorias de análise.

O estudo de documentos, segundo Cellard (2008), demanda: a) a elucidação do contexto de construção do documento (as relações no universo sociopolítico: b) a conjuntura socioeconômico-cultural e política da sua produção; c) a identificação dos autores/agentes da produção do documento (interesses e dos motivos no contexto do grupo social); d) a verificação da autenticidade e da confiabilidade (procedência do documento); e) a natureza do texto (os textos têm estruturação e suporte

diferentes conforme a seja sua natureza), que exige do pesquisador apropriar-se do contexto particular de sua produção; f) delimitação da lógica interna do texto (sentidos de palavras e conceitos) e do esquema (plano) do texto: a forma como os argumentos estão apresentados no texto, a suas partes principais.

Dessa forma, a análise documental, no estudo de leis, como toda pesquisa documental, “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303), na esteira da problematização estabelecida.

As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem. Mas estão também indisponíveis porque, inicialmente, é preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema. De saída, o que determina o que serão as fontes é exatamente isso: o problema problematizado. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 78).

O uso de documentos de cunho legal tem contribuições significativas quando seu tratamento não se reduz a abordagens internalistas que desconsideram o contexto de sua produção. Seu uso demanda o acesso a outras fontes que lhe são subsidiárias em sua compreensão, portanto, a questão basilar encontra-se no tratamento metodológico do documento: “A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22).

Organizar o material de forma que os documentos possam ser analisados (inteligíveis) na perspectiva do problema e

objetivo de investigação proposto uma vez que a organização de material com pesquisa em fonte documental exige procedimentos de leitura que direcionam a análise de conteúdo. Nesse processo, deve-se realizar as técnicas de fichamento, registro dos aspectos temáticos e conceituais das fontes primárias (o documento) e das secundária (publicações de resultado de pesquisas que exploraram a fonte). Além de construir quadros de identificação das redes de relacionamento socioeconômico e teóricos que compõem os agentes que atuaram no processo de construção da fonte legal analisadas.

Análise de conteúdo é bastante comum nas pesquisas que envolvem fontes documentais. Entretanto, seu limite está em quando se reduz ao enfoque linguístico. Ela pode ser pensada a partir de vários referenciais, ou seja, não existe uma única forma de se realizar a análise de conteúdo. Daí a importância de definir a função das categorias e os propósitos da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize. (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148)

Quanto aos processos e procedimentos da pesquisa documental, são inerentes: localização; seleção; fichamentos de leituras; quadros de termos-chaves; observações, apontamentos e comentários do pesquisador (com foco nas relações com a pesquisa a que se propôs); o estudo do percurso de elaboração do documento e a produção existente sobre ele (revisão da literatura).

Além disso, é necessário encontrar fontes secundárias bibliográficas que tratam da temática analisada no documento fonte, bem como produções sobre o documento específico. Estamos nos referindo a informações do campo temático em publicações de pares, anais de congressos, entre outros.

Em seguida, realiza-se o acesso e a exploração de registros do processo constituinte do resultado do documento. No caso das leis, além da contextualização dos conceitos presentes nos documentos, é fundamental o levantamento e tracejamento das redes de sociabilidade e de poder que explicam os personagens que produziram o documento objeto de estudo, bem como suas intenções/interesses no processo de construção da lei, havendo, assim, a necessidade de retroceder ao contexto das origens.

[...] não basta analisar a legislação de forma mecânica, ou seja, a lei pela lei, sem (ou só) estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, sem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a própria prática social, em considerar as reações (incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais etc. (CASTANHA, 2011, p. 319-320)

Nesse sentido, o uso de textos legais como objeto e fonte de estudo é um desafio constante, de forma que a presença de leis nas pesquisas não seja apenas uma questão ilustrativa e desconexa da realidade constituinte do instrumento legal e de sua implementação. Quanto às possibilidades de uso do texto legal como fonte/objeto de pesquisa em temáticas da educação, o desafio está em situar o processo de produção da lei como uma prática social. São, portanto, espaço de lutas políticas. (FARIA FILHO, 1998).

Considerações Finais

A legislação como fonte de pesquisa permite identificar e analisar projetos societários, econômicos, culturais e políticos levados a cabo pelo poder público. A lei codifica valores e metas de tais projetos, e mais especificamente no campo da mobilidade educacional, tematizam comportamentos sociais. Importante lembrar que algumas leis também são geradas pela demanda de grupos sociais organizados, movimentos sociais que lutam por uma legislação que os reconheçam e os valorize, faça com que seus direitos sejam outorgados pela força legal, os exemplos são a lei n.º 11.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir na Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e a lei n.º 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do ensino da temática indígena nas escolas brasileiras e incidem diretamente sobre o sistema educacional no Brasil.

Tais considerações nos remetem a questões fundamentais no estudo da lei ou legislação como fonte e objeto de pesquisa em educação: O que se pretende responder quando se elege a documentação de natureza legal/jurídica como fonte? Qual a sua amplitude para a investigação de um determinado objeto? Perguntas sobre os agentes da confecção da lei objeto de estudo, na condição de fonte de pesquisa. Quem eram e qual sua formação? Que funções ocupavam? Por onde circulavam? Que rede de sociabilidade eram as suas? A que instituições estavam ligados? Qual a orientação política desses agentes? Qual o projeto societário que promovem? Essas são questões que informam sobre o espaço e o tempo em que as leis foram criadas, sejam as criadas através da demanda dos movimentos sociais, que são em número bem menor e com suas dificuldades de aprovação, sendo possível investigar essa própria trajetória legal que dirá muito sobre o meio em que vai legislar, sejam as criadas por demandas de poder, cujo caminho brando

de aprovação também pode fazer com que compreendamos a dinâmica sociopolítica e econômica sobre quem irá estatuir.

Uma lei e ou um conjunto delas (legislação) repercutem interpretações da realidade social. A pesquisa, enquanto concreto pensado, é o decifrar dessa realidade social enquanto forma organizativa que a humanidade construiu historicamente para seus grupos sociais, na contradição de classes. O próprio processo da pesquisa já constitui em si uma escolha política consciente e consequente com a superação das realidades estudadas (ou não)!

Referências

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como Fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr/2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html> Acesso em 11/fev.2022

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

COLACIOS, Roger Domenech. O Leviatã e o mundo natural. **Revista de Fontes**, [S.L.], v. 6, n. 11, p. 64-83, 30 jan. 2020. Universidade Federal de Sao Paulo. <http://dx.doi.org/10.34024/fontes.2019.v6.9711>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/fontes/article/view/9711>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. (Coleção: O que você precisa saber sobre).

ESPINDOLA, M. L. **Primeira República, Intelectuais e educação**: entre a utopia e o (des) encantamento de Castro Pinto (1888-1915). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Educação, modernidade e civilidade**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 91-125.

GAIO, R. C.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. *In*: GAIO, Roberta Cortez. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GONÇALVES NETO, W. Cultura escolar e legislação em Minas Gerais: o município de Uberabinha no início da República. *In*: YAZBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. da (Orgs.). **Cultura e História da Educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 69-102

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, Ana Maria de O. **História da educação** (o que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MARX, K. A metafísica da economia política. In MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982, p. 101-119.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **A ideologia alemã** (I- Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

SILVA, De P. e. **Vocabulário Jurídico**. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes – 29 Ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, D. **Educação brasileira Estrutura e Sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

ANÁLISE DE CONTEÚDO EM PESQUISAS QUALITATIVAS: UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO PARA OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO

Jonis Jecks Nervis

Juliane Priscila Diniz Sachs

Considerações Iniciais

A Análise de Conteúdo (AC) é uma metodologia muito versátil de estudo das comunicações. Ela é aplicável às investigações científicas qualitativas e/ou quantitativas, de uma variedade de disciplinas e objetivos. O seu emprego nas pesquisas brasileiras é bastante abrangente e inclui os campos da Educação e do Ensino. No entanto, a despeito de sua ampla aceitação nas investigações acadêmicas, é possível identificar desvios metodológicos em várias publicações científicas que utilizam a AC.

Alguns estudos assinalam que muitos pesquisadores que empregam a AC em suas abordagens omitem dos seus relatos a identificação da seleção das unidades de análise, a descrição das operações, os critérios de organização, os índices, os indicadores e/ou os procedimentos de inferências que utilizaram (ALVES, 2011) e, além disso, eles demonstram despreparo (SILVA *et al.*, 2017), superficialidade e inadequação no emprego das técnicas de AC (NASCIMENTO *et al.*, 2019). Esses problemas, associados à diversidade de conceitos e de finalidades de análise, têm situado a AC “longe de enriquecer a prática de pesquisa” (OLIVEIRA, 2008, p.570). Por outro lado, a natureza desses obstáculos de implementação da AC parece ser mais de ordem extrínseca do que intrínseca às suas técnicas, assim, eles podem ser evitados a partir do seu domínio pelo pesquisador.

Nas pesquisas qualitativas, apesar de se observar com certa frequência que as técnicas de AC são operadas de modo intuitivo, não sistematizado e descuidado em relação ao rigor metodológico, quando executadas de modo adequado, elas são de grande fecundidade para as investigações de diversas disciplinas das Ciências Humanas ou de outras áreas de conhecimento, pois possibilitam ao investigador gerar conhecimentos dos contextos e pessoas envolvidas em produções de dados textuais, sejam questionários, entrevistas, documentos oficiais, obras literárias, artigos, ou qualquer tipo de comunicações, que, ademais, podem apresentar formatos variados, como vídeos, áudios, obras físicas, etc..

Considerando essa explanação, neste capítulo, abordamos a AC como um instrumento profícuo às pesquisas qualitativas dos campos da Educação e do Ensino, assim como procuramos elucidar certos aspectos de aplicação de suas técnicas à pesquisa qualitativa. O objetivo almejado foi auxiliar o pesquisador iniciante a lidar com alguns obstáculos relativos ao emprego das técnicas de AC em investigações qualitativas que podem afetar o rigor metodológico de sua pesquisa. Para isso, desenvolvemos nossa abordagem em dois momentos. No primeiro momento, apresentamos uma conceituação para a AC, localizando sua função e utilização. No segundo momento, apresentamos um exemplo ao leitor, com o qual buscamos expressar a dimensão das operações da AC para pesquisa qualitativa, por meio da técnica de Análise Categorical, modalidade temática, segundo a perspectiva de Bardin (2011), principal referencial que tem orientado o uso da AC nas pesquisas brasileiras.

Uma concepção de análise de conteúdo

A AC nasceu no início do século XX nos Estados Unidos da América em função da necessidade de desenvolver pesquisas quantitativas no campo das comunicações (BARDIN, 2011).

Pode-se considerar H. Lasswell como o precursor da AC. Em 1915, ele começou a se dedicar à análise de imprensa e de propaganda e, em 1927, publicou *Propaganda Technique in the World War*, que se caracterizou como um estudo da propaganda política nos meios de comunicação (BARDIN, 2011).

Nos anos de 1940, houve uma ampliação do interesse científico pela AC, que se desenvolveu segundo concepções metodológicas do paradigma positivista com a finalidade de obter avaliação neutra, objetiva, sistemática, quantitativa e descritiva dos conteúdos manifestos das mensagens (BARDIN, 2011), contudo, por volta de 1970, as muitas críticas dirigidas ao positivismo atingiram a AC. Entre essas críticas encontravam-se as alegações de que os resultados de investigações, obtidos e interpretados segundo a noção de método científico do positivismo lógico, careciam de significação e que o seu caráter predominantemente quantitativo era insuficiente para prover entendimentos abrangentes da realidade social. Naquele momento, o paradigma de cientificidade do positivismo lógico se encontrava em crise, sendo que outras perspectivas acerca do método da ciência eram propostas, debatidas e desenvolvidas.

Diante das mudanças que ocorreram a respeito da concepção de ciência, emergiu o reconhecimento da fecundidade de abordagens qualitativas para se obter conhecimento científico mais significativo da realidade. Desde então, a AC vem se desenvolvendo não somente segundo abordagens quantitativas, mas também qualitativas, nos vários campos da pesquisa social, com o objetivo de obter interpretações sobre os antecedentes (ou mesmo precedentes) contextuais da mensagem. Em conformidade com essa conjuntura, Bardin (2011) definiu a AC como:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 48)

A autora ainda explicitou:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37)

Bardin (2016) admite uma variedade de formas para obter interpretações significativas dos contextos de produção das comunicações. Essas interpretações são obtidas a partir de inferências realizadas pela articulação da descrição do conteúdo da mensagem com o referencial teórico analítico do pesquisador e elas não se referem somente aquilo que está explícito, mas o seu interesse também é o seu conteúdo implícito. Assim, a essência do trabalho envolvendo a AC é a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção ou consequências das mensagens. Essa inferência, entendida como “operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas”, recorre a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2016, p. 39).

A partir das novas concepções de cientificidade que emergiram da crise do paradigma positivista, o critério de objetividade da AC também mudou, e passou a não ser mais confundido com a minúcia da análise de frequência (BARDIN, 2011). Todavia, é relevante destacar aqui que as mudanças ocorridas não implicaram em um abandono da noção de rigor metodológico na aplicação das técnicas de AC. A esse respeito, Bardin (2011) comenta que o desenvolvimento histórico da

AC sempre oscilou entre a tendência de superar a incerteza na leitura e o desejo de ir além da aparência, entre a “verificação prudente” e a “interpretação brilhante”. Essas duas orientações metodológicas confrontam-se ou completam-se.

Para favorecer o rigor metodológico da AC, Bardin (2011) propôs a preservação de uma “vigilância crítica”, que não permita ao investigador cair na armadilha das ideias ingênuas de certezas absolutas dadas pelos números ou da crença de que se aprenderá intuitivamente a partir da sua própria subjetividade. Além disso, a AC deve manter o rigor dos procedimentos adotados, que são sistemáticos, laboriosos, exaustivos e que elaboram e fazem uso de regras bem definidas e explícitas, visando alcançar a confiabilidade e/ou a validade da análise. São essas características da AC que permitem a ela se opor à “leitura simples do real” e “despistar as primeiras impressões”, ao “forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório das hipóteses, definir planos experimentais e de investigação” (BARDIN, 2011, p. 34).

Quanto a função da AC, essa possui tanto uma função heurística quanto a de administração de provas. Na prática, essas duas funções podem coexistir de maneira complementar, interagindo e reforçando uma a outra, assim como a análise qualitativa pode coexistir e complementar a análise quantitativa (BARDIN, 2011). Essas funções podem ser o objetivo de pesquisas de um vasto campo de aplicação.

No que diz respeito a esse campo de aplicação, o leque da AC é muito variável. Pode-se afirmar que “(...) tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (HENRY; MOSCOVICI, 1968, p. 46), seja em dados coletados de entrevistas, questionários, discursos, documentos oficiais, textos literários ou de qualquer outro tipo de comunicação que possa ser traduzida em palavras (p. ex., imagens, obras físicas, etc.). Assim, se adequadamente aplicada para

alcançar confiabilidade e/ou validade, a AC pode atuar como uma poderosa e fecunda ferramenta para a pesquisa qualitativa nas áreas da Educação e do Ensino, que frequentemente envolvem avaliação de mensagens.

Um exemplo de aplicação da análise de conteúdo em pesquisa qualitativa

Há uma variedade de técnicas de AC desenvolvidas e que se aplicam ao amplo campo das comunicações. Bardin (2011) cita algumas das técnicas: *Análise categorial*; *Análise de avaliação* (representacional); *Análise da enunciação*; *Análise proposicional do discurso* (análise por agregados); *Análise da expressão*; *Análise das relações*. Nesta seção, descrevemos um exemplo de aplicação da técnica de análise categorial, na modalidade temática, para investigação de caráter qualitativo no campo da Educação ou do Ensino.

A AC-categorial é uma técnica amplamente empregada em várias áreas de pesquisa, sendo a mais antiga das técnicas de AC. Ela inclui “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 201). Esse processo se desenvolve por meio de operações sistemáticas, com o emprego rigoroso de critérios bem estabelecidos. Tais operações possibilitam um estudo objetivo e muito atento do material investigado e proporcionam a “classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 43), isto é, os organizam em uma descrição que fornece os indicadores quantitativos e/ou qualitativos a serem, posteriormente, usados pelo investigador em suas deduções de conhecimentos (BARDIN, 2011).

Por sua vez, a análise temática é uma modalidade da análise categorial (AC-categorial-temática) que é bastante utilizada para análise de entrevistas por ser considerada “rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos

(significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2011, p. 201). Os procedimentos envolvidos na AC-categorial-temática são do tipo semânticos, se centram na relação entre os sinais e o sentido normal (denotativo e conotativo), ou seja, naquilo que é comunicado nas unidades de análise temáticas ou semânticas da mensagem. Essas unidades podem ser palavras, sentenças ou fragmentos maiores da comunicação (BAUER, 2008) e elas são classificadas e avaliadas conforme temas definidos (*a priori* ou *a posteriori*).

A finalidade da AC-categorial-temática, como qualquer AC, não é obter uma mera descrição das características do material, mas é, principalmente, a de fornecer saberes sobre os emissores e/ou os seus contextos de produção/recepção a partir de inferências que gerarão a interpretação da descrição realizada. Esses saberes são, portanto, logicamente deduzidos e justificados.

Os procedimentos da AC-categorial-temática podem ser distinguidos por duas fases de análise: 1) uma primeira fase que culmina em uma descrição, resumida após o tratamento da mensagem, que objetiva compreender a “mensagem primeira”, ou seja, o sentido intersubjetivo de “receptores comuns”; 2) uma última fase na qual se realiza inferências, a partir dos índices e/ou indicadores, para atribuir significação às características do texto que se encontram em um segundo plano e que não são imediatas ao “receptor comum”, mas são formulados de acordo com a perspectiva do pesquisador (BARDIN, 2011).

Feitas essas elucidações acerca da AC-categorial-temática, adentramos na demonstração dessa técnica por meio do exemplar fornecido pela pesquisa de Sachs (2019)⁷, referente à construção e ao desenvolvimento de uma abordagem de formação inicial de docentes na temática “Equidade de gênero na

7 Pesquisa de doutorado desenvolvida no grupo de “Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação Científica e Matemática” (IFHIE-CEM): <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/index.html>

educação científica”. O objetivo da formação foi instrumentalizar os licenciandos para o exercício de futuras práticas pedagógicas equitativas em gênero. A investigação foi realizada no segundo semestre de 2018, junto aos estudantes do 5º ano do curso de “Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado” da Universidade Estadual do Norte do Paraná *Campus* Luiz Meneghel (UENP-CLM).

No contexto dessa pesquisa, para orientar o planejamento e desenvolvimento da formação, a princípio, a AC foi empregada para obter e avaliar as concepções iniciais dos licenciandos relativas à temática proposta. Posteriormente, a AC foi utilizada para alcançar um entendimento acerca de como a formação desenvolvida contribuiu para a construção de saberes que poderiam instrumentalizar os licenciandos para exercerem práticas de ensino equitativas em gênero e, assim, proporcionar uma avaliação das potencialidades e limitações da abordagem de formação frente aos seus objetivos. Os instrumentos para produção de dados foram questionários, inicial e final, e entrevistas semiestruturadas.

Foram adotados os mesmos procedimentos de AC para a análise dos questionários e entrevistas, com a diferença de que as entrevistas, gravadas em áudio, foram previamente transcritas para a obtenção dos documentos para análise. Esses procedimentos foram desenvolvidos com base nas orientações de Bardin (2011).

É relevante destacar que a pesquisa envolveu uma fase de construção de um referencial teórico-metodológico que orientou a investigação desde o planejamento e desenvolvimento da formação até a elaboração de instrumentos de construção e avaliação dos dados, a obtenção das categorias para a descrição dos conteúdos, os resultados, as inferências e as interpretações realizadas.

Conforme Bardin (2011), os procedimentos da AC-categorial envolvem três momentos:

a. *Pré-análise* - que visa sistematizar as ideias iniciais para obter um plano de análise, sendo um momento de organização e intuição que envolve: a leitura flutuante do material (primeiro contato); a escolha dos documentos e seleção do *corpus* de análise (*a priori* ou *a posteriori*); a (re)formulação dos objetivos e das hipóteses de investigação; a referenciação dos índices; a elaboração dos indicadores, enfim, todo o preparo do material para a sua exploração e análise.

b. *Exploração do material* - é a fase em que ocorre a “aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise” e consiste de “operações de codificação, decomposição ou enumerações, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

c. *Tratamento dos resultados, inferências e interpretação* - segundo Bardin (2011, p.131), essa é a fase em que “(o)s resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’)”, ocorrem processos que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (em quadros, tabelas, gráficos, diagramas, etc.) e, de posse de resultados significativos e confiáveis, são realizadas as inferências e obtidas as interpretações que respondem aos objetivos de investigação.

Embora Bardin (2011) tenha mencionado esses momentos em termos de etapas cronológicas, a pesquisadora Sachs (2019), visando a validade dos resultados de investigação qualitativa, trabalhou com tais momentos em movimentos que buscaram alcançar os objetivos e que necessitaram de mais liberdade do que a proporcionada por passos unidirecionais que não admitem o retorno às operações realizadas em etapa anterior. Assim, Sachs (2019) executou movimentos que possibilitaram o vai-e-vem de certas operações que permitiram revisar e elucidar a análise e possibilitaram que a interpretação

fosse refinada de modo a adquirir cada vez mais coerência com o referencial teórico-metodológico e com o contexto de produção de dados. Essa decisão não foi contrária à proposta de Bardin (2011) visto que essa autora reconhece uma flexibilidade dos procedimentos e regras ao situar que o propósito da AC oscila entre dois polos: o desejo de rigor científico e a necessidade da subjetividade, que permite ir além do aparente. Essa característica possibilita à AC manter um rigor metodológico, uma objetividade, mas sem ser aquela de concepções positivistas do início do século XX (quando nasce a AC), de pretensa neutralidade, pautada na ideia de um método científico único e que não condizem mais com as perspectivas de ciência da atualidade ou com a evolução das técnicas da AC.

Além disso, é relevante destacar que algumas das recomendações feitas por Bardin (2011) para as regras e procedimentos da AC-categorial-temática incluíam a análise e a pesquisa quantitativas. Assim, foi preciso ter em mente que os critérios de confiabilidade e validade para uma pesquisa de intenção qualitativa não são idênticos aos de uma pesquisa quantitativa⁸.

Creswell (2007) salienta que, enquanto a generalidade (confiabilidade) desempenha um papel menor para as pesquisas qualitativas, a validade é considerada “um ponto forte” dessas, sendo usada para avaliar se os resultados apresentam acurácia conforme a perspectiva do pesquisador ou de quem lê o texto. O autor destacou oito estratégias primárias que procuram conferir validade às pesquisas qualitativas: *triangulação* (uso de diferentes fontes de informações para examinar as

8 A confiabilidade refere-se à capacidade dos instrumentos de produzir “medições” constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno, enquanto que a validade refere-se à capacidade desses instrumentos em produzir “medições” “adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas, assim como a possibilidade de aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada pesquisa” (RICHARDSON, 1999, p.87).

evidências e realizar justificativas coerentes); *confirmação com os participantes sobre a precisão das interpretações* (temas); *descrição rica e densa dos resultados*; *informar os vieses do pesquisador*; *relatar e discutir as informações negativas ou discrepantes ao tema*; *ficar longo tempo no campo* (para obter compreensão e aprofundamento sobre o contexto e as pessoas); *submeter o relato ao interrogatório/revisão de pares* (para aumentar o grau de precisão); *submeter o projeto à avaliação de auditor externo* (CRESWELL, 2007, p. 208-209).

Embora não seja possível livrar-se da influência dos pesquisadores, sendo ela imprescindível à pesquisa qualitativa, não se pode renunciar à crítica científica. Assim, em pesquisa qualitativa, é necessário estar consciente de que há muitas possibilidades de leituras, conforme os diferentes vieses de quem avalia. Desse modo, para conferir validade à pesquisa, é necessário: argumentar; expor e detalhar as evidências (e contraevidências) que sustentam as inferências e interpretações; manter a coerência interna e externa em relação ao quadro teórico que orienta a investigação, aos dados e informações de contexto; submeter os processos e resultados da pesquisa à crítica por meio da avaliação intersubjetiva por pares; expor e justificar as opções teóricas e metodológicas de toda a investigação, incluindo os detalhes dos procedimentos de análise adotados, observando que a análise precisa levar em conta a correspondência com a realidade do contexto de produção dos dados. Tudo isso precisa ser detalhado pelo pesquisador (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Seguindo essas orientações, após a obtenção dos dados brutos, Sachs (2019) iniciou a seleção do *corpus* (documentos submetidos à análise). Os documentos disponíveis para essa seleção foram os registros das respostas fornecidas pelos licenciandos para as questões dos instrumentos de produção de dados (questionários inicial e final e roteiro de entrevista

semiestruturada). Bardin (2011) relatou as seguintes regras para esse processo: *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e *pertinência*.

A seleção do *corpus* seguiu os critérios de exclusão e seleção que foram formulados com base nos objetivos pretendidos para cada um dos tipos de instrumentos de investigação. Para o questionário inicial (aplicado em torno de um mês antes da formação), o *corpus* foi formado pela totalidade das respostas fornecidas pelos participantes que assinaram livremente o termo de consentimento para a pesquisa, pois se pretendia obter informações das concepções do público-alvo para orientar o planejamento e desenvolvimento da formação. Por outro lado, para o questionário final e entrevista, foram analisados apenas os documentos de registro dos participantes da formação que obtiveram frequência maior do que 90%, pois desejava-se obter informações que refletissem o impacto da formação proposta na construção dos saberes dos licenciandos.

Uma vez que os critérios de seleção e exclusão para a constituição do *corpus* foram precisamente definidos por Sachs, a seleção obedeceu à regra de homogeneidade. Essa regra indica que os documentos retidos devem “obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2011, p. 128). Como os critérios de Sachs levaram em conta os objetivos pretendidos, sua seleção também observou a regra de pertinência, que diz respeito à adequação dos documentos retidos como fonte de informação para o alcance dos objetivos pretendidos com a análise (BARDIN, 2011).

Conforme a regra de exaustividade, todos os elementos do *corpus* foram considerados para análise, ou seja, nenhuma das respostas fornecidas pelos licenciandos nos documentos selecionados foi deixada de fora da análise ou sem classificação.

Por fim, avaliou-se a pertinência da regra de representatividade. Essa regra refere-se aos cuidados a serem tomados em um processo de amostragem para se garantir um *corpus* representativo do universo ao qual se pretende interpretar. Assim, a representatividade é criticamente relevante para pesquisas que visam a generalização dos resultados a partir da análise de uma amostra retirada de um grande número de documentos/dados (BARDIN, 2011).

No entanto, pesquisas qualitativas não buscam prover explicações gerais, mas pretendem obter uma compreensão da essência e a dinâmica de um fenômeno social particular. Esse tipo de pesquisa foca mais nos processos que envolvem elementos como valores, sentimentos, atitudes e perspectivas dos sujeitos investigados. Assim, na pesquisa de Sachs (2019), a regra de representatividade foi considerada pouco relevante. Ademais, o seu “universo” foi bastante restrito, correspondendo a um número limitado de documentos a serem analisados: 21 documentos de questionário inicial, 03 documentos de questionário final e 03 documentos de entrevista. Esse “universo limitado” é comum a muitas pesquisas qualitativas, pois procuram um maior aprofundamento na compreensão de um dado objeto singular de pesquisa ao invés de resultados de aplicação mais geral.

Tanto os questionários quanto o roteiro das entrevistas foram constituídos por vinte questões que buscavam avaliar a compreensão dos estudantes sobre a relação entre ciência e valores; a relação entre gênero e ciência e as suas concepções acerca de educação científica equitativa em gênero.

O primeiro contato com o material (leitura) e a sua preparação para análise se iniciaram com a atribuição de um código aos documentos, seguida da realização de cópias das respostas dos participantes em arquivo de texto digital. No caso dos questionários, as respostas de cada participante foram registradas

por ele próprio, à caneta, em formulário de papel. Para cada um desses formulários, foi atribuído um número seguido das letras F ou M, conforme o sexo informado pelo respondente (p. ex.: 6F e 20M). Cada uma das respostas dos registros dos participantes foi copiada pela pesquisadora (digitada) em arquivo digital próprio. As respostas dos participantes, para uma dada questão, foram agrupadas em um mesmo arquivo, sendo cada uma delas identificada pelo código do documento de origem. Havia, portanto, um arquivo de respostas para cada questão investigada.

Antes de continuarmos esse relato, elucidamos que não apresentamos aqui os procedimentos para todas as questões e tipo de documentos analisados, pois, além de ser desnecessário ao propósito do capítulo, excederia a dimensão a ele designada. Assim, para simplificar nossa explanação, demonstramos os procedimentos empregados nas análises das respostas correspondentes à questão 4 do questionário inicial (quadro 1), porém destacamos que as operações aqui descritas foram igualmente aplicadas aos outros documentos e questões da pesquisa.

Quadro 1: Questão de investigação de concepções dos docentes em formação inicial

Questão 4. Diferentes grupos de pesquisadoras(es), avaliando o mesmo conjunto de dados, podem chegar a conclusões distintas? Por favor, explique sua resposta.

O intuito da questão foi investigar as noções das/dos participantes acerca da possibilidade e/ou das razões para ocorrer (ou não) a subdeterminação de teorias ou hipóteses pelos dados nas ciências. A subdeterminação de teorias/ hipóteses diz respeito à situação em que pode ocorrer duas (ou mais) teorias ou hipóteses que apresentam igual grau de adequação empírica para o mesmo conjunto de dados de um certo domínio de objetos ou de fenômenos estudados.

Fonte: Adaptado de Sachs (2019).

Após muitas leituras dos documentos, sempre informadas pelo quadro analítico da pesquisadora, foram definidas as unidades do texto consideradas relevantes para análise:

as *unidades de contexto* (UC). Essas unidades representam recortes do texto que o analista escolhe como um elemento completo, ou seja, são as unidades de compreensão das unidades de significação, isto é, das *unidades de registro* (UR). As unidades de registro, por sua vez, representam delimitações ou recortes em nível semântico da unidade de contexto, podendo ser uma palavra, uma frase, um parágrafo, um segmento de texto, entre outros.

As escolhas das unidades de contexto e de registro devem ser pertinentes em relação às características do material e aos objetivos de investigação. Sachs (2019) considerou cada uma das respostas dos participantes à questão 4 como uma unidade de contexto (UC).

Durante a leitura flutuante e o preparo do material para análise, a pesquisadora pôde confrontar as hipóteses levantadas, *a priori*, com os elementos de significação presentes nas respostas dos participantes. Essas hipóteses haviam sido formuladas durante a construção dos instrumentos de produção de dados, tendo por base os objetivos pretendidos e o quadro teórico que orientava a investigação. Elas representavam as previsões provisórias sobre as respostas às questões formuladas conforme diferentes perspectivas dos referenciais teóricos ou concepções equivocadas relatadas pelas pesquisas científicas (quadro analítico). O objetivo era avaliar as concepções dos licenciandos e posicioná-las em relação ao quadro analítico da pesquisadora.

A confrontação dos elementos de significação dos resultados empíricos com as hipóteses, *a priori*, possibilitou avaliar a presença ou ausência das categorias representadas pelas hipóteses previamente formuladas ou identificar outros elementos relevantes não considerados inicialmente. Desse modo, as hipóteses puderam ser ajustadas, reformuladas ou mantidas ou novas hipóteses foram consideradas. Por meio

dessas operações, Sachs (2019) realizou a referenciação dos índices e a elaboração dos *indicadores*.

Os índices refletem “as hipóteses, caso estejam determinadas”, podendo ser, por exemplo, “a menção explícita de um tema numa mensagem” (BARDIN, 2011, p. 130). Por sua vez, os indicadores representam a organização sistemática dos índices, por exemplo, no caso de indicadores quantitativos, eles podem ser a frequência com que o tema aparece e, no caso de indicadores qualitativos, eles podem ser a presença ou a ausência do tema.

Simultaneamente à construção dos índices, conforme recomendado por Bardin (2011, p.130), a pesquisadora fez os recortes do texto em “unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados”, isto é, ela definiu as unidades de contexto e as unidades de registro.

No quadro 2 foram apresentados os índices (categorias) que Sachs (2019) obteve para as respostas à questão 4, bem como os exemplos de unidades de contexto e unidades de registro codificadas conforme a significação das categorias correspondentes.

Quadro 2: Categorias, Indicadores e exemplos de unidade de contexto (UC) e unidade de registro (UR) determinados para a questão 4

Categoria/Índice	Exemplo de UC (texto completo) e UR (fragmento de texto em destaque)
Subdeterminação de teorias/hipóteses pelos dados. / Agrupa os fragmentos de respostas que refletem a ideia de que pode existir diferentes teorias, hipóteses ou interpretações para um mesmo conjunto de dados empíricos.	Sim , a ciência também pode ser subjetiva. Há teorias diferentes para a origem do universo, por exemplo, e há pesquisas que desenvolvem [essas teorias distintas]. [16M].
Subdeterminação como transitória / Agrupa os fragmentos de respostas que contenham registros que refletem a ideia de que explicações distintas para um mesmo fenômeno podem ocorrer, mas trata-se de uma característica transitória ou temporária que pode ser resolvida, por exemplo, ao se obter novos dados ou por meio da proliferação de teorias/hipóteses.	Não houve registro.
Impossibilidade de subdeterminação de teorias e/ou hipóteses / Agrupa os fragmentos de respostas que expressam a ideia de que não há possibilidade de se chegar a resultados distintos avaliando um mesmo conjunto de dados.	Sim, porém não deveriam. Muitas vezes seu julgamento pessoal pode afetar uma análise de pesquisa, por isso deve ser seguido à risca um protocolo de análise. [11F]
Divergências e polissemias na explicação / Agrupa os fragmentos de respostas que apresentam divergências ou polissemias em relação à questão.	Sim. Pois nem sempre o meu resultado é igual ao do outro , depende de como foi feito ou coletado. [14M]
Depende do tipo de dados / Agrupa os fragmentos de respostas que expressam a ideia de que explicações diferentes podem ocorrer somente para determinados tipos de dados: alguns dados/termos seriam considerados absolutos e não permitem mais de uma explicação enquanto outros seriam dados/termos que dependem de interpretação e, portanto, podem resultar em mais de uma explicação.	Depende, se os dados forem exatos os resultados observados deverão ser os mesmos ou parecidos, mas se forem dados que dependem da interpretação/conclusão do pesquisador pode haver variável. [4F]

Fonte: Adaptado de Sachs (2019)

No quadro 2, é observado que as unidades de registro (UR) representam o recorte ou delimitação do texto que contém o “núcleo de significação”. As unidades de contextos (UC) geralmente são maiores do que as unidades de registro e possibilitam

a compreensão das unidades de registros em seu contexto. Também é observado que os índices possuem definição precisa de modo a facilitar um consenso na atribuição de significação realizada por diferentes analistas.

De posse dessas regras, Sachs (2019) construiu quadros nos quais foram alocados cada uma das unidades de registros na categoria correspondente, isto é, na categoria cujo índice correspondia ao “núcleo de significação”. Esse tratamento do material, a *codificação*,

corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...). (BARDIN, 2011, p. 133)

Bardin (2011) elucida que, em uma análise quantitativa categorial, a codificação envolve três escolhas: de recorte (unidades de registros), de enumeração (regras de contagem) e de classificação e agregação (escolha de categorias). Entendemos que a enumeração, em geral, não se aplica à análise qualitativa, nessas, porém, permanecem as escolhas de recorte e de classificação e agregação.

Destacamos que, em relação à criação de categorias e a classificação das unidades, há regras que devem ser respeitadas:

4. *deve haver critérios bem definidos de inclusão e exclusão de categorias*, isto é, deve existir definição explícita do critério semântico de inclusão ou não de uma dada unidade de registro em uma categoria (isso pode ser feito pela descrição ou definição da categoria, como foi feito por meio dos índices apresentados no quadro 2);

5. *as categorias devem ser mutuamente excludentes*, ou seja, uma dada unidade de registro ou de significação não pode ser alocada em mais de uma categoria;

6. *as categorias devem ser homogêneas*, uma categoria só pode representar uma dimensão de análise, ou seja, ela não deve ser definida de forma muito ampla de modo a incluir coisas muito diferentes e passíveis de análises próprias;

7. *as categorias devem ser exaustivas*, isto é, as categorias criadas (que correspondem às hipóteses levantadas) devem dar conta de classificar a totalidade das unidades de registros;

8. *as categorias devem ser pertinentes*, isto é, devem “refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 150);

9. *as categorias devem refletir objetividade e fidelidade*, ou seja, as variáveis que elas tratam e os índices devem ser elaborados de forma inteligível e precisa para que diferentes analistas atinjam um consenso quanto à classificação das unidades.

10. *as categorias devem ser produtivas*, ou seja, devem possibilitar resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados acurados.

Essas regras foram seguidas na pesquisa de Sachs (2019). O processo de categorização da pesquisadora consistiu em agrupar em um quadro (similar ao quadro 2) todas as unidades de registro selecionadas conforme as categorias correspondentes à significação dessas unidades.

Pensando nos aspectos que atribuem validade à aplicação da AC para a pesquisa qualitativa, a classificação obtida da codificação realizada por Sachs (2019) foi submetida à avaliação intersubjetiva dos pesquisadores pertencentes ao grupo de pesquisa no qual ela desenvolveu a sua investigação, que dominavam a técnica de AC empregada. O grupo avaliou a pertinência e precisão dos índices e a codificação das unidades de registro, a

categorização/classificação dessas unidades, entre outras coisas, conforme os objetivos pretendidos e referenciais adotados.

Com relação aos indicadores, como se referiam a uma análise qualitativa, esses foram representados pela indicação de presença ou ausência dos elementos de significação das mensagens. A presença ou ausência desses elementos foi indicada pela contagem das unidades de registro (zero indica a sua ausência e um número maior do que zero indica a sua presença) e indicação dos códigos dos documentos (participantes) para os quais ocorreram (quadro 3). É pertinente comentar que a indicação de contagem das unidades foi um aspecto quantitativo que complementou a análise qualitativa de Sachs (2019). Ele deu um perfil de distribuição de frequência das unidades de significação para o grupo pesquisado, porém o foco da pesquisa não foi o de obter esses indicadores quantitativos para a finalidade de generalização dos resultados, o que é uma característica de investigação quantitativa. Além disso, Bardin (2011) comenta que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação.

Quadro 3: Indicadores da presença ou ausência de unidades de registro contendo os elementos de significação representados nas categorias

Categorias	Indicadores/Códigos dos documentos
Subdeterminação de teorias/hipóteses pelos dados.	16 [1M; 3F; 5F; 6F; 7F; 8M; 10F; 12F; 13F; 15M; 16M; 17M; 18F; 19M; 20M; 21M]
Subdeterminação como transitória.	0
Impossibilidade de subdeterminação de teorias e/ou hipóteses.	3 [2F; 9M; 11F]
Divergências e polissemias na explicação.	1 [14M]
Depende do tipo de dados.	1 [4F]

Fonte: Adaptado de Sachs (2019)

O resultado da organização sistemática dos elementos de significação das respostas dos participantes, conforme os índices e indicadores obtidos, informaram uma descrição do conteúdo das mensagens dos documentos analisados.

O movimento referente à obtenção dos resultados, inferências e interpretação, que foi realizado pela pesquisadora teve o objetivo de obter o que a descrição podia informar sobre os saberes iniciais dos docentes acerca dos temas investigados (causas ou antecedentes das mensagens). Esse movimento foi realizado por meio da confrontação e estabelecimento de diálogos entre a descrição dos conteúdos das mensagens, os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a análise e outras informações que foram obtidas do contexto. O processo lógico das inferências e as interpretações adquiridas pela pesquisadora também foram submetidos à avaliação de um grupo de pesquisa que trabalhava com essa metodologia, bem como à avaliação externa por membros da banca de qualificação e de defesa da pesquisa.

A seguir, relatamos a descrição e os resultados, inferências e interpretações que Sachs (2019) obteve para a análise dos dados da questão 4 do questionário inicial. É pertinente mencionar que a autora não realizou uma descrição textual separada do relato dos resultados, inferências e interpretações, porém é comum alguns investigadores fazerem essa descrição antes da apresentação das inferências e interpretações.

Primeiramente, é necessário compreender que a questão 4 (junto a outras questões do questionário inicial) procurou determinar o perfil da concepção dos participantes acerca das temáticas investigadas na tentativa de inferir que visão de Ciência e de seus produtos eles possuíam. Obter essa perspectiva de Ciência dos participantes era relevante para orientar a elaboração e o desenvolvimento da proposta de abordagem de formação, uma vez que a literatura previamente estudada

pela pesquisadora indicava que a concepção que professores possuem a esse respeito impactavam na forma como eles projetavam uma prática educativa em Ciências equitativa em gênero. Estudos empíricos no campo investigado indicaram que uma visão de “Ciência livre de valor”, que produz resultados neutros e absolutos, era prejudicial à *práxis* docente equitativa em gênero. Além disso, vários epistemólogos contemporâneos da Ciência questionam essa concepção, por ela não corresponder às práticas científicas reais reveladas por estudos de História e Filosofia da Ciência.

Outra informação necessária é que, para desenvolver uma formação docente na perspectiva teórica pretendida pela pesquisadora, era necessário que os licenciandos entendessem as seguintes noções (entre outras) acerca de Natureza da Ciência:

a. A Ciência é uma atividade humana que incorpora valores da sociedade na qual está imersa e de suas/seus desenvolvedoras/es;

b. A perspectiva de valores do pesquisador pode influenciar na escolha de estratégia de pesquisa;

c. A Ciência não é provedora de certezas ou verdades absolutas (em outras palavras: certeza ou verdade não é um critério cognitivo), mas seus produtos são consequência de interpretações.

Sachs (2019) esperava que as respostas à questão 4 fornecessem indícios de compreensão (ou não) da noção c, podendo essa noção estar associada às noções a e b.

A partir dos indicadores fornecidos no quadro 3 para a categoria 1, “Subdeterminação de teorias/hipóteses pelos dados”, a pesquisadora entendeu que a maioria dos participantes do grupo compreendia que seria possível obter diferentes interpretações para um mesmo conjunto de dados. A presença de unidades de registro nessa categoria foi inicialmente interpretada por ela (sob a orientação do quadro de referencial

teórico da pesquisa) como indício de que os respondentes possuíam concepções favoráveis à noção c, pois, segundo Longino (2017), a subdeterminação se refere a uma lacuna semântica existente entre as hipóteses (seus enunciados) e os dados retirados da evidência (descrição dos dados), isto é, as linguagens que representam cada caso são diferentes e a lacuna entre elas é preenchida por muitas teorias. Assim, os dados, de forma isolada, podem ser consistentes com várias hipóteses diferentes, eles não possuem por si relevância evidencial.

A observação das unidades de registro em seu contexto (unidade de contexto) auxiliou a pesquisadora em suas inferências e interpretações. Por exemplo, as razões apresentadas para a ocorrência de subdeterminação dos fragmentos alocados na categoria 1 justificavam a possibilidade de ocorrência de diferentes interpretações de um mesmo conjunto de dados por causa de aplicação de metodologias distintas e/ou por causa das diferentes perspectivas de valores envolvidas ou interesses das/os pesquisadoras/es (aspecto de subjetividade do conhecimento científico). Dessa forma, os fragmentos alocados nessa unidade poderiam também se encontrar relacionados à compreensão das noções b e/ou a, respectivamente.

É importante relatar, entretanto, que quatro unidades de registros da categoria 1 pertenciam a participantes que mantinham a concepção de que a Ciência não incorpora ou reflete valores contextuais, conforme informavam as suas respostas a uma outra questão do questionário. (Observe aqui um processo de triangulação). A partir dessa comparação das respostas a diferentes questões, a pesquisadora interpretou que esses participantes (7F, 8M e 14M) não vinculavam a subdeterminação de teorias/hipóteses à influência de valores contextuais na pesquisa científica. Assim, apenas 07 unidades de registro da categoria 1 [3F, 6F, 10F, 13F, 15M, 18F e 20M] foram

identificadas de forma mais confiante como indícios favoráveis de compreensão das noções a e b, além da c.

A forma de resolver o problema da subdeterminação varia entre as/os filósofas/os. Para Helen Longino (2017), em caso de subdeterminação pode-se apelar aos valores não cognitivos para escolher entre explicações rivais. Por outro lado, para Hugh Lacey (2008), a subdeterminação pode ser logicamente resolvida por meio da multiplicação de explicações rivais ou pela obtenção de novos dados advindos de pesquisas adicionais e, assim, com o tempo, o grau de manifestação dos valores cognitivos das diferentes teorias/hipóteses será critério para a escolha entre as variedades de explicações.

A categoria 2 se harmoniza com a ideia de Lacey (2008) para resolução de subdeterminação e poderia fornecer indícios favoráveis à compreensão da noção c, no entanto, nenhuma unidade de registro foi alocada nessa categoria.

Algumas unidades de registros indicaram a possibilidade de se obter explicações distintas para o mesmo conjunto de dados, porém os motivos para que isso ocorra foram atribuídos à falta de rigor nas investigações. Dessa forma, essas unidades foram alocadas na categoria 3, que reflete a ideia de impossibilidade de subdeterminação.

Sachs (2019) observou que a concepção representada pela categoria 3 não se sustenta à luz dos referenciais teóricos adotados, pois essa categoria desconsidera que as explicações, como representações linguísticas ou simbólicas, são construções humanas, portanto sujeitas às diferentes lentes teóricas de suas/seus elaboradoras/es. Desse modo, a pesquisadora inferiu que as unidades de registro alocadas na categoria 3 representavam evidências desfavoráveis à compreensão da noção c.

Uma unidade de registro foi designada à categoria 5, que indicou a ideia de que há dados distintos: alguns dados são absolutos enquanto outros são passíveis de interpretação, sendo

que, no primeiro caso, não há possibilidade de subdeterminação enquanto, no segundo, sim. Para Sachs (2019), a ideia de que existem dados a serem explicados em termos absolutos também não se sustentava à luz dos referenciais que havia adotado. Qualquer dado, mesmo aqueles interpretados em termos fisicalistas, são passíveis de descrições não fisicalistas, que, por sua vez, contêm termos “visivelmente interpretativos” (LACEY, 2008, p. 226). Assim, a pesquisadora inferiu que a unidade de registro alocada na categoria 5 representava um indício desfavorável à compreensão da noção c.

Uma unidade de registro foi identificada para a categoria 4. A pesquisadora interpretou que o participante não compreendeu a questão, pois a unidade de significado de sua resposta conflitava com aquilo que era informado na questão.

Por fim, a partir dessa análise das respostas à questão 4 do questionário inicial, a pesquisadora pôde estabelecer que estavam presentes entre os integrantes do seu público-alvo concepções desfavoráveis à compreensão da noção c, embora a maioria tenha produzido evidências de compreensão favorável. Esse fato orientou a pesquisadora a elaborar atividades formativas para trabalhar essa compreensão de modo a alcançar os objetivos de sua abordagem de formação.

Considerações Finais

A proposta deste capítulo teve por objetivo fornecer uma exemplificação de aplicação de procedimentos de Análise de Conteúdo para auxiliar pesquisadores do campo da Educação ou do Ensino que desejam fazer uso das suas técnicas, em especial para aqueles que são iniciantes. Para isso, partimos de uma concepção de análise de conteúdo elaborada a partir de Bardin (2011), principal referencial das pesquisas brasileiras que usam metodologia de análise de conteúdo.

Destacamos que, embora a análise de conteúdo tenha a sua origem ligada ao positivismo lógico, ela evoluiu a partir de novas concepções de cientificidade e ampliou a sua finalidade, antes unicamente quantitativa e descritiva, para interpretações significativas acerca dos contextos de produção das mensagens (variáveis inferidas). Assim, a análise de conteúdo não necessita se limitar às investigações quantitativas, generalistas, mas é também um instrumento frutífero para as investigações de caráter qualitativo.

Fornecendo um exemplo de aplicação dos procedimentos de Análise Categorical Temática para pesquisa qualitativa em Educação ou Ensino, buscamos demonstrar que a análise de conteúdo deve sempre prezar pelo rigor metodológico. Seus procedimentos devem ser sistematizados, realizados conforme regras explícitas, observando as características que conferem validade aos resultados. Por outro lado, o investigador também faz uso de criatividade e imaginação no processo de análise, havendo várias possibilidades de interpretações dos resultados dependendo dos objetivos de pesquisa e perspectivas teóricas adotadas.

Embora o exemplo comentado tenha sido acerca da obtenção de um perfil de concepções de docentes sobre uma temática, há muitas outras possibilidades de emprego da análise de conteúdo nas pesquisas qualitativas dos campos considerados. A análise de conteúdo se adapta a diversos objetivos de pesquisa e instrumentos de produção de dados. Por exemplo, poderia ser usada para avaliar o impacto de um curso de formação nas concepções dos docentes acerca da temática ou a qualidade do desenvolvimento do curso de formação, a partir de diversos registros verbais (escritos, gravados em áudio/vídeo, entre outros), obtidos antes, durante e/ou após a formação. Essa metodologia pode, ainda, ser empregada para avaliar diversos tipos de produtos educacionais, tais como apostilas,

livros, vídeo-aulas, aulas, etc. Ela serve também para avaliar a ação docente, seu impacto na aprendizagem dos estudantes, elementos de documentos educacionais, entre muitas outras possibilidades. Enfim, a análise de conteúdo representa uma metodologia fecunda para as investigações dos campos da Educação e do Ensino.

Referências

ALVES, M. T. V. D. ANÁLISE DE CONTEÚDO: sua aplicação nas publicações de contabilidade. **Revista Universo Contábil**, Blumenal, v. 7, n. 3, p. 146-166, jul. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Anterro Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 PERSONA, 2011.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 8. p. 186-217.

CRESWELL, J. W. **Quantitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 2. ed. Thousand Oaks - London -New Delhi: Sage Publications, 2007. 398 p.

HENRYE, P.; MOSCOVICI, S. Probleme de l'analyse de contenu, **Langage**, n. 11. Setembro, 1968.

LACEY, H. **Valores e atividade científica** 1. Tradução de Marcos Barbosa de Oliveira, Eduardo Salles de Oliveira Barra e

Carlos Eduardo Ortolan Miranda. 2. ed. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2008.

LASSWELL, H. D.; LERNER, D. I. de S. Pool, **The comparative study of symbols**, Stanford, Stanford University Press, 1952.

LONGINO, H. Valores, heurística e política do conhecimento. **Scientiae Studia**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 39-57, 2017.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D.. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 1 ago. 2011.

NASCIMENTO, O. A. S.; CABRAL, D. P.; CAVALCANTE, F. R.; REZENDE, M. S.; LAZZAROTTI FILHO, A. Os usos da Análise de Conteúdo na produção científica da Educação Física brasileira. **Investigação Qualitativa em Educação**: 2019, v. 1, p. 498-506, jan. 2019. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2188/2113>. Acesso em: 21 jan. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1999.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 2006, v. 22, n. 1 [Acessado 17 Janeiro 2022] , pp. 29-52. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502006000100002> . Epub 16 Out 2006. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502006000100002>.

SACHS, J. P. D.. **Uma proposta para a formação inicial de docentes acerca de uma educação científica equitativa em gênero**. 2019. 552 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

SILVA, A. H.; et. al. Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica.. **Revista Eletrônica: Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais, v. 11, n. 1, p. 168-184, jan. 2017. Disponível em: <http://app.fiepr.org.br/revistacientifica/index.php/conhecimentointerativo/about/contact>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PESQUISA COMO PROJETO DE HUMANIZAÇÃO: DESAFIOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Jorge Sobral da Silva Maia

Luiz Antonio de Oliveira

Antonio Carlos de Souza

Considerações Iniciais

A pesquisa em educação implica a produção de conhecimento acerca da dinâmica que objetiva o ato humanizador, como processo exclusivo do ser social, uma vez que o mundo natural é, em última instância, o mundo da necessidade e a humanização busca a emancipação humana, o mundo da liberdade. Essa afirmação se relaciona diretamente com a superação da forma como a vida é produzida em sociedade nos tempos atuais sob a égide do modo capitalista de produção.

A relevância da discussão proposta encontra-se na dimensão epistemológica do Materialismo Histórico-dialético que alimenta o processo metodológico da pesquisa em educação. Enfim, a contribuição da pesquisa no processo da educação sistematizada comprometida e com projeto de sociedade capaz de decifrar e revolucionar explicações e ações contra mecanismos de segregação, de contingenciamento, próprios do projeto socioeconômico excludente com base em competências e habilidades a serviço do neoliberalismo intelectual, social e econômico.

É preciso considerar que o mundo da necessidade está associado à satisfação de necessidades individuais, enquanto o mundo da liberdade relaciona-se a busca coletiva, no interior da dinâmica de contradições dos interesses de toda a sociedade. Esta consideração implica, aparentemente, na mediação de conflitos de interesses, fundamentalmente, de classes e de

um mediador, que na perspectiva dos filósofos contratualistas como Hobbes, Locke e Rousseau, é o Estado, ainda que estes pensadores o compreendam distintamente.

No entanto, a relação entre sociedade e Estado se dá em um contexto histórico e precisa ser analisada e compreendida historicamente e, nesse sentido, a abstração contratualista é substancialmente incapaz de responder a tal desafio epistemológico, de forma a evidenciar os processos contraditórios e dialéticos da *práxis*. Todavia, observa-se que o Estado não é uma instituição oriunda de um pacto, jamais evidenciado na perspectiva dos filósofos contratualistas, mas um Estado regido pela lógica burguesa concreta e sustentada em fundamentos ideológicos cujo objetivo resume-se na defesa da propriedade privada e acumulação de riquezas.

Essa afirmação indica comprometimento com a emancipação, tanto humana, quanto política. Convém ressaltar que ambas podem ser entendidas como o resultado de processos revolucionários. A emancipação política é resultado de uma revolução política, como é possível perceber na transição do mundo feudal para o mercantil em que transformações ocorreram, como a mudança de concepção orgânica de natureza para a concepção mecânica em que há um salto do teocentrismo para o antropocentrismo, também o advento da ciência, a reforma protestante, a revolução industrial e cultural.

Nesse sentido, um dos desafios da pesquisa em educação, e, conseqüentemente da *práxis* educativa, é a especificidade da educação, sobretudo na sua expressão pública de direito do cidadão. O debate da natureza da educação está envolvido na compreensão a natureza do ser humano como um contínuo revolucionário ou de manutenção de explicações, situações e condições.

Além disso, a emancipação política resultante da revolução política como exposto é, em suma, a emancipação do

Estado e, portanto não elimina as contradições socioeconômicas presentes na sociedade de classes como a que vivemos. Isto porque não gera liberdade, tampouco igualdade efetiva entre os seres humanos.

Os avanços aconteceram, mas com limites evidentes, e, estratégicos ao projeto de constituição da hegemonia burguesa em todas as dimensões da vida humana. Basta analisar a sociedade brasileira contemporânea com sua liberdade jurídica tão propalada que garante, em alguma medida, a emancipação formal que verdadeiramente não se traduz em igualdade econômica e social, isto porque desconsidera a luta de classes e visa adaptações a um modelo social excludente, preconceituoso, injusto e desumanizador.

Na emancipação política tem-se a busca da mais elevada liberdade para o capital para a exploração de trabalhadoras e trabalhadores, por vezes oprimindo-os brutalmente, por meios simbólicos e concretos.

A emancipação humana como a emancipação política é também resultado de um processo revolucionário, mas uma revolução social a se concretizar e, somente se concretizará quando o ser social concreto recuperar para si o ser abstrato constituindo o ente genérico na condição de indivíduo em sua vida prática, na especificidade de seu trabalho em suas relações subjetivas. Tal processo emancipatório demanda que o ser social reconheça e organize a sua força inerente como força social e, conseqüentemente não cindir de si mesmo a força social em forma de força política. Ou seja, o processo emancipatório político e humano necessita este seja coletivo.

Para este reconhecimento e organização, dentre os múltiplos fatores necessários, estão a Educação e a pesquisa. Evidente que em ambos é preciso um entendimento de que o ato educativo e a produção do conhecimento necessitam do comprometimento de educadores, educandos e pesquisadores

com a emancipação humana. Este comprometimento implica identificar a ação humana, entre as quais, a educação e a pesquisa, e seus resultados como produto da história, mas também como determinantes dela, em um movimento dialético. Educador, educando e pesquisador movem-se em elaborações que vão do empírico ao concreto por meio de abstrações que se mostram como instrumentos lógicos de interpretação e compreensão da realidade.

Este movimento fundamental para a produção do conhecimento e suas aplicações nos mais diferentes campos da atividade humana necessita ir da parte ao todo e do todo à parte promovendo sínteses explicativas para capturarmos a essência dos fenômenos para além de suas aparências, sejam eles sociais, econômicos, políticos, educacionais, ambientais.

O método materialista histórico-dialético permite a interpretação, compreensão e a transformação da realidade, já que se caracteriza pelas abstrações da mente por meio da materialidade histórica da expressão humana nas relações que contraímos conosco, com os outros e com o mundo a nossa volta. Neste sentido, a produção do conhecimento, principalmente o científico, o artístico e filosófico envolve a condição de refletir sobre a realidade social, partindo do empírico e por meio das elaborações teóricas (abstrações) chegarmos ao concreto pensado.

Esta é a perspectiva dialética, em outras palavras o método materialista histórico-dialético ou a filosofia da *práxis* que traz uma concepção de ser humano, de mundo, de vida e de realidade em sua totalidade. Implica, também em tomada de posição que possibilita uma mediação entre o pensamento e realidade que dá a condição para apreender e clarificar os fenômenos de toda ordem potencializando a condição de transformação rumo a emancipação humana.

A compreensão deste método e seu desenvolvimento na atividade de pesquisa em geral e na pesquisa em educação em particular impõe a necessidade de discutir seus fundamentos filosóficos, epistemológicos e políticos. É o que faremos a seguir, considerando, à luz da perspectiva teórica assumida, que desenvolver pesquisa é colocar-se em movimento de decifrar um fenômeno de forma a se conhecê-lo nas múltiplas determinações de sua ontologia. E, para este intento, buscamos nos fundamentar em Marx (2011), Marx e Engels (2002), e em autores da tradição marxista, como Frigotto (2001), Gramsci (2011), Paulo Netto (2011), Sánchez Gamboa (1998), Sánchez Vázquez (2007).

O Materialismo Histórico-Dialético: Fundamentos Filosóficos, epistemológicos e políticos

Nenhum fenômeno é compreendido em sua dinâmica existencial se observado em isolamentos. Ao alcançar a “[...] a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Os fundamentos filosóficos, epistemológicos e políticos do materialismo histórico-dialético, como visão de mundo, como método de análise e como *práxis* são fundamentais para o campo da pesquisa em Educação, dadas as possibilidades de evidenciar as contradições da sociedade contemporânea. Evidenciar essas contradições é condição da possibilidade de processos revolucionários de humanização e de perspectiva política. No modo de organização sócio-econômica-política-cultural capitalista vive-se uma situação histórica paradoxal em relação às condições sócio-econômico-culturais: de um lado, o discurso de que estamos no melhor dos mundos possíveis, de constante progresso técnico-científico e, de outro lado, a realidade de exploração, de desigualdade, de desumanização

da grande maioria dos seres humanos, da banalização da vida humana e não humana.

Nesse sentido, é relevante apresentar uma reflexão no sentido de desafiar os discursos e práticas e sua defesa do estado atual de coisas, que tem como fundamento o liberalismo político e o modo de produção capitalista, uma vez que estes vêm se mostrando o grande obstáculo para a educação emancipatória. Daí, partirmos do pressuposto epistemológico e político de uma reflexão-ação sobre as circunstâncias concretas, inseparável de uma reflexão-ação sobre as consciências, pois entendemos que a realidade na sua concretude e contradições, além de ser objeto de interpretação-compreensão, é também de intervenção-ação-transformação, elemento intrínseco ao ato educativo.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a relação entre conhecimento e ação é inerente tanto à teoria quanto à prática humana. Para tanto, vamos apresentar alguns fundamentos da filosofia da *praxis*, fundada na tradição marxista, desde a produção de Marx e Engels, e seus impactos na tradição marxista, especificamente na produção teórica de pensadores como Antonio Gramsci e Adolfo Sanchez Vázquez.

Propomos a atualidade do materialismo histórico-dialético e sua potencialidade científica, histórica, filosófica e política como possibilidade de construção do homem *omnilateral*, capaz de ter consciência do real e de práxis interventiva e transformadora, na superação e abolição de toda forma de atividade humana centrada na racionalidade operacional, técnica, instrumental, exploratória e mercantilista.

Pressupostos epistemológicos e políticos para uma análise crítico-dialética da realidade sócio-econômico-cultural, na sua totalidade histórica

Partimos do pressuposto de que a situação de exploração humana, de desigualdade social, de exclusão econômica, de

marginalização cultural, de privação da maioria da população mundial da produção e apropriação das condições básicas de uma autêntica existência humana é mantida, historicamente, por determinações socioeconômicas e culturais específicas, os mecanismos do modo de produção capitalista.

A busca de compreensão deste estado de coisas requer uma determinada concepção de mundo, um método concreto de análise e uma disposição política de intervenção como possibilidade de transformação, ou seja, é necessário partirmos de uma concepção histórica de mundo, um procedimento metodológico dialético e uma *práxis* política revolucionária no modo de pensar, agir e organizar, as relações do ser humano, da natureza e da sociedade.

A praxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A praxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.
(KOSIK, 1976, p. 202, grifos do autor)

A compreensão da condição humana de elaboração da realidade implica uma concepção objetiva do ser humano, da sociedade, da natureza, da filosofia, da ética, da política, da educação e da pesquisa, no sentido de investigar, compreender, desafiar toda proposta que consideramos desumanizadora, principalmente aquela que fundamenta os interesses das classes dominantes do modo de produção capitalista e na forma liberal de organização da sociedade. No processo de produção do conhecimento científico, que se refletem as condições

materiais históricas e os interesses e valores sociais, prevalece a seguinte condição.

O homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, opressões e misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e potencializa a ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de suas dinâmicas transformadoras propiciam ações emancipatórias (práxis). A práxis elevada à categoria epistemológica fundamental torna-se critério de verdade e validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade em busca de sua transformação. Transformação voltada para a obtenção de maiores níveis de liberdade para o indivíduo e a humanidade em seu desenvolvimento histórico (interesse crítico emancipatório). (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 121, tradução nossa)⁹

Dessa forma, para apreendermos a dinâmica do movimento histórico do real, assumimos, como método de análise, de interpretação, de compreensão da relação entre o ser humano, a natureza e a sociedade, a perspectiva materialista

9 El hombre conoce para transformar. El conocimiento tiene sentido cuando revela las alienaciones, las opresiones y las misérias de la actual fase de desarrollo de la humanidad, cuestiona críticamente los determinantes económicos, sociales e históricos y da potencialidad a la acción transformadora. El conocimiento crítico del mundo y de la sociedad y la comprensión de su dinámica transformadora propician acciones (práxis) emancipadoras. La praxis elevada a categoría epistemológica fundamental se transforma en criterio de verdad y de validez científica. La práxis significa reflexión y acción sobre una realidad buscando su transformación. Transformación orientada para la consecución de mayores niveles de libertad del individuo y de la humanidad en su devenir histórico (interés crítico emancipador). (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 121)

crítico-dialética. Tal procedimento teórico-metodológico nos permite, como sujeitos históricos, uma visualização da concreticidade objetiva do problema pesquisado e, com o auxílio das Ciências Sociais e Humanas, como a História, a Sociologia e a Economia, fazemos uma reflexão filosófica, “radical, rigorosa, de conjunto” (SAVIANI, 2009, p. 29), inteligível da realidade, capaz de produzir conceitos articulados, novos conhecimentos, que mostrem caminhos de intervenção e transformação da história.

Enquanto uma atitude, ou concepção do mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto uma práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2001, p. 73)

As três dimensões do materialismo histórico-dialético estão vinculadas a uma concepção e propositura de ser humano, de natureza e de sociedade, no seu conjunto. A questão da atitude, da visão de mundo, neste sentido, requer a *práxis*, e caminha ao lado do método. Dessa forma, há uma relação fundamental entre o método dialético de investigação como mediação no processo de apreender, revelar e expor a organização, o desenvolvimento dos fenômenos sócio-históricos e a atitude polêmica, crítica, de desafio, de ruptura, como pressuposto de superação, transformação e produção “de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTO, 2001, p. 73).

Uma análise crítico-dialética requer uma atitude radical: a busca das raízes, das causas, das “leis fundamentais”, das bases da produção da chamada “realidade social”. Esse procedimento é fundamental no sentido de superar a ideia de que o que aparece, o fenômeno, é o real. A realidade só é devidamente

compreendida quando se identifica as suas circunstâncias de produção. Isso significa que a visão de mundo crítico-dialética não se constitui de especulações, mas, pelo contrário, visa ser concreta, exatamente por buscar seus fundamentos naquilo que transcende a experiência humana em sua existência concreta, isto é, teorizar sobre a natureza da realidade como um todo.

Esta busca de compreensão, que constitui a relação entre conhecimento teórico e práticas sociais, pode ser definida como a busca do real, da verdade dos fatos, não somente como explicação e muito menos como aceitação deles, mas como instrumento teórico ou guia de sua transformação. Entendemos o conceito de verdade na sua dialeticidade histórica.

A “verdade” equivale certamente a um “juízo verdadeiro” ou a uma “proposição verdadeira”, mas significa também “conhecimento verdadeiro”. É neste sentido que a verdade é um devir: acumulando verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo, num processo infinito, para a verdade total, exaustiva e, neste sentido, absoluta. (SCHAFF, 1986, p. 98)

A nossa defesa da tese de que há em Marx, e no marxismo, uma análise criteriosa da totalidade das ações humanas, pressiona-nos entender o porquê, como se configura a lei fundamental, constituída historicamente, que produz e se garante pelas relações de opressão, de desumanização, de exploração humana. O materialismo histórico-dialético nos permite apreender tal lei no seu movimento histórico e em sua relação com outros fenômenos, numa visão de totalidade, em relação ao ser do homem, histórico, social, econômico, político, cultural, educacional e biológico.

A tarefa da história, depois de desaparecido o além da verdade, é estabelecer a verdade do alguém. A tarefa imediata da filosofia, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada de

autoalienação humana nas suas *formas não sagradas*. A crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a *crítica da religião* na *crítica do direito*, a *crítica da teologia*, na *crítica da política*. (MARX, 2010, p. 146, grifos do autor)

Nesta concepção, a análise da realidade social não pode partir de uma filosofia especulativa, abstrata, mas da “filosofia das *práxis*”, no dizer de Gramsci (2011), ou da “filosofia da transformação”, conforme Sánchez Vázquez (2007). É somente nesta perspectiva filosófica, incorporada no seu pensamento social, que é possível encontrar a preocupação científica em Marx. Esta atitude epistemológica, política e filosófica está explícita no posfácio à 2ª edição de *O Capital*, onde um dos críticos Marx, Ilarión Ignátievich Kaufmann, economista russo, professor da Universidade de São Petersburgo, apresenta o tríplice movimento da dialética: a atitude crítica, o claro método de investigação que propicia a construção de novos conhecimentos, e a *práxis*, como síntese no plano do conhecimento e da ação. Para Marx, uma coisa é importante:

Descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenham adquirido uma forma acabada e se encontrem numa inter-relação que se pode observar em um período determinado. Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. Tão logo tenha descoberta essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio das quais ela se manifesta na vida social [...] Desse modo, o esforço de Marx se volta para um único objetivo: demonstrar, mediante escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e, na

medida do possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. (MARX, 2013, p. 89)

E é *na e pelas práxis*, unidade indissolúvel da teoria e da ação, que se dá efetivamente a apreensão, intervenção e transformação da realidade. Marx, em Teses sobre Feuerbach, especificamente na tese II, situa a *práxis*, a ação refletida, como critério de verdade.

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento é uma questão puramente escolástica. (MARX; ENGELS, 2002, p. 100)

Enfim, são estes os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a análise social marxista. A pesquisa orientada na perspectiva de tais fundamentos torna-se procedimento capaz de apreender o real, na sua totalidade e contradição, não somente como crítica pela crítica ou conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico como *práxis*, isto é, como processo de intervenção e transformação da realidade, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico-social.

A filosofia das *práxis*: possibilidade de conhecer, intervir, transformar

É à luz da categoria *práxis* que propomos o debate sobre a pesquisa em educação, considerando conteúdo e método, como possibilidade de abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser. Segundo Marx (1982),

categorias não possuem um fim em si mesmas, elas não possuem uma dialética contextual na realidade social, e só são compreensíveis e tem sentido na participação humana direta. “[...] assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema” (MARX, 1982 p. 105).

Os problemas que envolvem a vida e o existir humanos devem ser elevados à condição de objetos de uma reflexão filosófica que seja crítica e radical, formulados em relação à atividade prática humana, incluindo a produção do conhecimento científico e filosófico.

Posto que o homem é o que é *em e pela* práxis -, histórico – posto que a história é, em definitivo, história da práxis humana, mas também gnosiológico - como fundamento e objetivo do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico - visto que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 51)

Assumimos, com estas premissas, uma filosofia que seja uma proposta que torne a “admiração”, o “espanto”, em uma efetiva potencialidade crítico-transformadora. Marx, na Tese XI sobre Feuerbach, diz que “os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2002, p. 103). Isso quer dizer que, por exemplo, que o conhecimento científico e filosófico pode proporcionar uma reflexão e ação sobre as circunstâncias que é inseparável de uma ação sobre as consciências.

É a conexão histórica entre conhecimento e a ação. Esta relação, na verdade, é historicamente empreendida pelos seres

humanos na produção científica. A questão é saber a que propósito, a que interesse tem servido a ciência? Ao interesse de compreensão e manutenção ou de transformação?

Pelo exposto podemos estabelecer que a ciência e sua prática permite uma relação com o mundo como objeto de interpretação-compreensão, assim como objeto de sua intervenção-ação. A relação entre conhecimento e ação é intrínseca tanto à teoria quanto à prática humana. A questão é superar o ato de fazer ciência para justificar, a partir da interpretação do mundo, que a ação pode ser apenas de aceitação do que é, de dar conta do que existe, de manter o estado atual de coisas.

A evidência do caráter de divergência, das contradições do mundo, das relações humanas, de busca de compreensão do real, é manifesta quando se vê o mundo como objeto de práxis. Isso significa teorizar sobre a prática, assim como ser “crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo, e como teoria das condições e possibilidade de ação” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 151).

Neste sentido, a *práxis* cumpre escolha histórica de homens e mulheres de ciência de ser uma crítica que questiona a própria problemática, o objeto, a finalidade, o método. Essa disposição é fundamental na formação de pesquisadores, especialmente na pesquisa em educação.

O anterior exposto busca superar o distanciamento entre teoria e prática, ou seja, conteúdos e método, comprometidos com a *práxis* transformadora das relações socioeconômicas que responda, por meio do método materialista histórico-dialético (filosofia da *práxis*), ao concreto histórico próprio das relações humanas em sociedade. Esta questão foi insistentemente discutida por Marx e Engels, e pode ser sintetizada em uma clássica e sempre atual passagem.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2002, p. 18-19)

A filosofia da práxis se fundamenta na contradição, no conflito, na negação da negação, na ontologia da imanência, na história, na totalidade, na mediação política, na análise crítica da relação do ser humano com a natureza e com a sociedade em contraposição a toda filosofia especulativa, transcendental, de análise e de explicação linear, idealista. Ela possui uma dinamicidade que privilegia as relações, o predomínio do material sobre as ideias, contrapõe à concepção metafísica, que se fundamenta na análise de individualidades e essências, ou seja, é o homem concreto analisando sua condição concreta, como ser de *práxis*, no sentido de atividade livre, universal, criativa e autocriativo, ontocriativa, por meio do qual o homem produz e transforma o mundo histórico e a si mesmo como “sujeito de vida e de ação” (KOSIK, 1976, p. 229).

Neste sentido, trata-se de atitude histórica de análise das questões que totalizam as relações do indivíduo humano frente ao seu tempo e seu mundo. Não se trata de uma investigação sobre a objetividade do pensamento somente, mas sim a exigência de que o conhecimento seja uma resposta do ser humano aos grandes problemas de cada época, da condição humana e suas contradições, como ser, consciência e ação.

O pensamento científico e filosófico, deste modo, torna-se também uma antropologia radical, visto que busca dar ao ser humano a consciência de si e de sua ação histórica. Assim, a

filosofia da *práxis* reclama seu espaço de reflexão, de formalização de pesquisa, de projeto pedagógico, de metodologia de análise, de elaboração de subsídios e recursos pedagógicos, no processo ensino-aprendizagem para a formação de pesquisadores e pensadores críticos no campo da educação em seus diversos níveis.

Esta dinâmica requer que a pesquisa em educação não se reduza a um exercício de pensamento que se detém em estratégias de argumentação dissociadas de circunstâncias vividas e de conjunturas históricas que o ser humano enfrenta, mas que tenha por referência a busca e compreensão do real como condição de sua transformação.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida efetivo [...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo com um concreto pensado. (MARX, 2011, p. 54-55)

Desta forma, é necessário reconhecimento que o poder representativo da razão e do pensamento é por demais limitado para esgotar a subjetividade, há um “para quê” em toda a representação, que corresponde a uma nova visão que supera o sujeito pensante para a condição subjetivante: subjetividade não se resume a pensar, mas à capacidade de dar concretude histórica a projetos e ações. Um sujeito, que ao pensar vai além, é um sujeito histórico.

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira

situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. (MARX; ENGELS, 2002, p. 10-11)

Compete à filosofia da *práxis* desenvolver um processo didático-pedagógico que permita ao ser humano experimentar o potencial crítico e criativo do pensar, levando a crítica a seu termo, ou seja, o de permitir a construção de um novo mundo de ações e significados. Para isso, é necessária uma Filosofia, um método que propicie ao a possibilidade um novo olhar, de indignação, de incômodo, de problematização, sobre suas circunstâncias pessoais e sociais, como condição de superação da acomodação, do indiferentismo, expresso na ideia de que tudo está determinado.

A abordagem científica propicia ao ser social a condição de conhecer, de ter ciência do real e de, portanto, de orientar os rumos da história individual e coletiva, de intervir e transformar o mundo de forma criativa, consciente e responsável. Assim, o método materialista histórico-dialético constitui-se, inicialmente, como crítica do senso comum e seu intento é inovar e tornar crítica uma atividade já existente, ou, como diz Gramsci: “Crítica a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído” (GRAMSCI, 2011, p. 94).

Verificamos a necessidade de buscar compreender o seu significado no sentido de viabilizar a crítica, como “um instrumento de superação do modo de pensar precedente e do pensamento concreto existente - ou mundo cultural existente” (GRAMSCI, 2011, p. 101), diante da realidade concreta; como diante de todo movimento teórico-prático, nos diversos campos do conhecimento, especificamente no campo das Ciências Humanas e Sociais, de abordagens dogmático-metafísicas, positivistas, idealistas, desconsiderando o movimento

contraditório, antagônico da história, nas suas dimensões econômicas, políticas e culturais.

Tal movimento, presente nos diversos espaços sociais, como o acadêmico e o político, busca dissimular o núcleo central do marxismo, que é a busca de compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista e as perspectivas históricas de sua superação. Daí “criticar a própria concepção de mundo [...] significa também, portanto, criticar o conhecimento hoje existente comprometido com a manutenção deste modelo civilizatório, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular” (GRAMSCI, 2011, p. 94).

Daí, portanto, a necessidade, numa exposição da filosofia da práxis, da polêmica com as filosofias tradicionais. Aliás, por este seu caráter tendencial de filosofia da massa, a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, de luta perpétua. Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, a qual se trata de tornar ideologicamente homogêneas. (GRAMSCI, 2011, p. 116)

Assim sendo, tal reflexão pretende contribuir no potencial teórico-prático da dialética, como filosofia da *práxis*, que apresenta os conflitos, as contradições, os interesses de classes, e que abre perspectiva de superação do estado atual de coisas, como nova síntese, mediação dialética, entre teoria e prática. Partindo destas considerações, os fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético no conjunto da obra teórica Gramsci estão desenvolvidos em consonância com sua militância política, na mesma atitude de Marx e Engels e sua contundente crítica aos materialismos vulgar, idealista e mecânico de sua época, assim como a forma concreta de organizar a sociedade e o modo de produção da existência.

Assim, o materialismo histórico-dialético está vinculado a uma visão de mundo, como um método denominado por Gramsci (2011, p. 94) de “análise crítica [...] atitude polêmica e crítica” que rompe com o modo de pensar dominante e isso se dá primeiramente a partir do conhecimento dos diferentes métodos de análise existentes nos diversos ambientes culturais, científicos, religiosos.

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 2011, p. 94)

Assim sendo, na concepção de Gramsci, a “filosofia da práxis só pode viver em obras concretas da história” (GRAMSCI, 2011, p. 120), ou seja, como “filosofia concreta”, e que a ciência é a capacidade de compreensão do desenvolvimento histórico-social e, portanto, dialética, não reducionista as previsões lineares.

Na realidade, é possível prever ‘cientificamente’ apenas a luta, mas não os momentos concretos dela, que não podem deixar de ser resultados de forças contrastantes em contínuo movimento, sempre irreduzíveis a quantidades fixas, já que nela a quantidade transforma-se continuamente em qualidade. (GRAMSCI, 2011, p. 121-122)

Gramsci (2011) postula que não há um método científico universal possível para dar conta de conhecer todos os

objetos em todos os tempos e espaços, uma vez que o método é um procedimento teórico e técnico que acompanha os objetos investigados, nos condicionamentos, nos desenvolvimentos e nas transformações sócio históricos e, portanto, na apreensão do objeto no conjunto de suas determinações.

Deve-se deixar estabelecido que toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada e, que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e a elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. (GRAMSCI, 2011, p. 122)

Assim, na visão de ciência, de conhecimento, a relação entre sujeito e objeto é dialética, ou seja, o conhecimento tem uma dimensão política dos sujeitos que a constroem na disputa pela hegemonia, nas suas dimensões científicas, políticas dos indivíduos, grupos e classes sociais. Sobre o conceito de “hegemonia”, é necessária uma investigação bastante aprofundada. Daí que, fazer ciência, na concepção de Gramsci (2011), é estar em relação com a militância política, em conexão com o desenvolvimento social, o econômico e o cultural da sociedade de seu tempo. A dialética do real não está na ideia humana, mas no mundo concreto, e que sua descoberta e socialização é condição necessária para intervenções e transformação objetiva e subjetivamente da realidade.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais. (GRAMSCI, 2011, p. 96)

E, por fim, uma questão apresentada e que precisa ser investigada para se entender o pensamento de Gramsci nas suas diversas dimensões é o “senso comum”. O Gramsci (2011) fala de uma conexão entre o senso comum e a filosofia como duas importantes formas de concepção da realidade. Assim como a filosofia, o senso comum não é um conceito universal, muito menos um conhecimento ingênuo ou uma ideia amplamente difundida e aceita por um determinado grupo ou classe social, pois “não existe um único senso comum, pois também ele é um produto do devir histórico” (GRAMSCI, 2011, p. 96).

Nesse sentido, o senso comum, mesmo diante da fragmentação de pensamento e ação, é uma possibilidade histórica de “convite à reflexão, de tomada de consciência daquilo que acontece” (GRAMSCI, 2011, p. 98) e um instrumento do pensamento e ação das classes subalternas que, no movimento da história, de conflitos e antagonismo, tem consciência de sua condição e de suas possibilidades nos processos de intervenção e produção de relações sociais. E como diz Gramsci (2011, p. 98): “Este é o núcleo sadio do senso comum que poderia precisamente ser chamado de bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente”.

Considerações Finais

Pretendemos contribuir ou fortalecer uma dada concepção de ciência, de política, que não ficam fechadas em si, reduzidas a discursos sofisticados, demagógicos ou, segundo Gramsci (2020, p. 251) “grande oratória, golpes de cena, aparato coreográfico fantasmagórico”, mas que a ciência, a política, se constituem atividade intelectual da classe trabalhadora, como práxis na apropriação do conhecimento do real e práxis interventiva e transformadora (Gramsci, 2011).

Daí a necessidade e possibilidade histórica de pensar e construir uma nova hegemonia, novos intelectuais orgânicos,

uma nova cultura filosófica, científica, econômica, a partir de novos blocos históricos, constituídos pelas classes subalternas, como filosofia da *práxis*, de fundamentação histórico dialética, como antítese teórica e prática às teorias e práticas dominantes.

As categorias do materialismo histórico dialético contribuem para a investigação do homem em seu contexto e no processo dos fenômenos nos quais é engendrada a sua existência e no interior da qual o processo revolucionário se constitui como destruição de estruturas e seus mecanismos materiais e intelectuais da desumanização do trabalhador.

Referências

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*. FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume III. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. 10^a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia - A filosofia de Benedetto Croce. 5^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1 – o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. **A miséria da filosofia.** Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

PAULO NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Fundamentos para la investigación educativa:** pressupostos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1988.

SCHAFF, A. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ANÁLISES QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO E O MÉTODO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO- DIALÓGICO

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Considerações Iniciais

Este capítulo¹⁰, de cunho teórico, tem por objetivo apresentar algumas considerações elucidativas a respeito de possibilidades de abordagem qualitativa em educação, com destaque ao método hermenêutico-dialético. Situado na grande área das Ciências Humanas, o trabalho apresenta um entrelaçamento entre Educação e Linguagem, por meio do imbricamento da pesquisa qualitativa com a epistemologia filosófico-linguística dos teóricos do Círculo de Bakhtin. Trata-se, portanto, de uma abordagem hermenêutico-dialético-dialógica, consubstanciada nos preceitos da Linguística Aplicada (doravante LA), contemplando tanto o materialismo histórico-dialético quanto a perspectiva interacionista e dialógica da linguagem.

Para tanto, foram realizadas revisões bibliográficas do aporte teórico de Bakhtin (1993, 2003); Minayo (1994); André (2008); Lüdtke e André (1986); Trivinos (1987). As postulações aqui expostas partem do princípio, segundo Marques (1997), de que a pesquisa qualitativa focaliza o processo e o comprometimento do pesquisador, no estabelecimento das técnicas apropriadas para a observação, análise e a sistematização dos dados, à medida que dispensa a realização de testes e aspectos quantitativos, como foco primeiro de análise. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa distingue-se da pesquisa quantitativa justamente por não haver a necessidade de testes e laboratórios

10 O texto aqui apresentado constitui um recorte, com reformulações, da tese de doutorado de Duarte (2015).

específicos, ou seja, dados que podem ser mensurados quantitativamente (MARQUES, 1997). Isso não significa, contudo, que tais dados não possam ser inseridos em pesquisas qualitativas.

Lüdke e André (1986), desde os idos da década de 1980, postulavam que investigações de cunho qualitativo constituíam a principal técnica a conquistar um espaço peculiar nas abordagens na área educacional. Na esteira desse pensamento, Vasconcelos (2002) afirma que as pesquisas qualitativas, na área da educação, por tratarem de questões voltadas para a sala de aula, a relação entre professor-aluno e o livro didático, bem como aspectos inerentes ao processo de formação inicial e contínua do professor, podem contribuir com novas formas de se entender a educação, no âmbito das Ciências Humanas.

Bakhtin (2003), em *O problema do texto*, propala que o que interessa, nas ciências humanas, “é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*.” (p. 330). Pautando-se nessa perspectiva, o teórico defende que “quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.” (BAKHTIN, 2003, p. 330). Consoante sua argumentação, onde não há texto, não há objeto de estudo e de pensamento, pois apenas “o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento.” (BAKHTIN, 2003, p. 329). O texto, em sua condição de enunciado concreto, dialogicamente, relaciona-se a um gênero do discurso que permite e regulamenta sua existência, balizando o querer dizer dos sujeitos da interação verbal.

Em todas as disciplinas das ciências humanas, argumenta o filósofo da linguagem, em especial nas áreas da linguística, da filologia e da literatura, o texto *verbal* é o de maior relevância; o que, de fato, interessa ao pesquisador. Como todo texto tem um

sujeito, um autor (que fala ou escreve), “o objeto das Ciências Humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2003, p. 395, grifos meus), que não pode ser ignorado, nem relegado a um plano inferior, uma vez que:

As Ciências Humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). *Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de Ciências Humanas* (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 334, grifos meus).

Em concordância com esse posicionamento, o objetivo perseguido em pesquisas educacionais, notadamente na área das Ciências Humanas, é buscar compreender seres *expressivos e falantes*, professores em formação inicial ou contínua, e suas singulares ações/reflexões na/sobre apropriação/didatização do conhecimento científico. Isso pode se dar por meio de diferentes instrumentos, tais como diários de campo, relatórios, produção de material didático, dentre outros, produzidos em contexto sócio-histórico único e irrepetível. Segundo Bakhtin (1993, p. 44), “um ato realizado é ativo no produto único real que ele produziu (numa ação real, atual, *numa palavra enunciada*, num pensamento que foi pensado.” Ademais, “é apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta.” (BAKHTIN, 1993, p. 45).

Nessa perspectiva, uma efetiva compreensão do ato – ações docentes singulares e seus relatos – abarca o olhar do

eu-para-mim e, posteriormente, do *outro-para-mim*, uma vez que, para Bakhtin (1993) o ato realizado, de dentro,

[...] vê mais do que apenas um contexto unitário; ele também vê um contexto unitário, concreto, um último contexto, ao qual ele se refere tanto *no seu próprio sentido quanto na sua própria faturalidade*, e dentro do qual ele tenta atualizar responsavelmente a verdade [*pravda*] única tanto do fato como do sentido em sua unidade concreta. Para ver isso, obviamente é preciso tomar o ato realizado não como fato contemplado de fora ou pensado teoricamente, mas tomá-lo de dentro, em sua responsabilidade. (p. 46, grifos meus)

Consoante esse pensamento, uma interpretação responsável e ética do ato materializado em enunciados concretos deve partir, em primeira instância, *de dentro*, do interior daquele que o executou (o olhar do *eu-para-mim*), no caso, dos professores em seu processo de formação inicial ou contínua. Sob tal ótica, “o diário assume grande relevância para a formação do professor. É pela linguagem, na reflexão sobre a ação, registrada em seus diários, que eles poderão ter instrumental para tentar avaliar sua prática e transformá-la.” (MARTINS, 2004, p. 85).

Ao assumir a perspectiva bakhtiniana, no entanto, deve-se ter plena consciência de que o vivido, sentido, não poderá, jamais, ser recriado/descrito tal qual aconteceu. Viver um fato é diferente de descrever esse fato; ao registrar a experiência – “evento único do Ser” – bakhtinamente, algo sempre será deixado de fora. Isso não por descuido de quem registrou ou daquele que avaliou a representação do vivido, mas pelo fato de que nunca se consegue recriar um evento único do Ser, pois cada ato é único, realizado em um espaço único, por um ser que age em plena singularidade do seu lugar único na existência. (BAKHTIN, 1993).

Dessa forma, pesquisas qualitativas, na área da Educação, não devem possuir o objetivo de descrever o processo tal como aconteceu, mas “tentar captar algo do modo como ele [o outro] se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (AMORIM, 2003, p. 14); sendo isso possível por meio do excedente de visão (o olhar do *outro-para-mim*) – a exotopia postulada por Bakhtin – que

[...] contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro *e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.* (BAKHTIN, 2003, p. 45, grifos meus)

Para o autor, “em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver.” (BAKHTIN, 2003, p.43). Sob tal enfoque, o olhar do pesquisador, no caso professor em formação, gera um excedente de visão “com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completem justamente onde ele não pode completar-se.” (BAKHTIN, 2003, p.44). Dessa maneira, o olhar valorativo do pesquisador sobre o olhar que os sujeitos pesquisados lançam para suas ações emerge da singular e irrepetível participação nesse evento; “esse *excedente* constante de minha visão e de

meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo”. (BAKHTIN, 2003, p. 43). É desse lugar social único que o pesquisador pode compreender e completar as ações/reflexões dos sujeitos da pesquisa. Imprescindível assinalar que os processos que levam à identificação com o outro, a completá-lo e a acabá-lo não se situam necessariamente numa sucessão cronológica, mas se entrelaçam estreitamente na nossa vivência com o outro/do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 47).

O filósofo da linguagem veicula que “a responsabilidade do ato realmente desempenhado é o *levar-em-conta nele todos os fatores* – um levar-em-conta tanto a sua validade de sentido como a sua realização *em toda a sua concreta historicidade e individualidade*. (BAKHTIN 1993, p. 46, grifos meus). Reafirmando o caráter dialógico da linguagem, o autor defende que todo ato humano, texto em potencial, inevitavelmente, expresso por meio da linguagem, “*não pode ser compreendido fora do contexto dialógico de seu tempo* (em que figura como *réplica, posição de sentido*, sistema de motivação). ” (BAKHTIN 2003, p. 334, grifos meus). Em outras palavras: qualquer enunciado, por extensão, qualquer pesquisa no campo das ciências humanas, consequentemente da área educacional, só pode ser realmente compreendido a partir de seu contexto de produção. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 336), o enunciado resultante de um ato singular de qualquer sujeito “é inteiramente perpassado por esses elementos extralinguísticos (dialógicos)”, sem os quais não há compreensão plena. Por conceber a linguagem como forma de interação humana entre sujeitos, que têm sua existência significada dentro de um dado contexto sócio-histórico, os teóricos do Círculo de Bakhtin reiteram, por diversas vezes, em seus diferentes textos, que os efeitos de sentido só podem ser construídos sob a consideração das situações nas quais os sujeitos interagem.

Conforme comentado, para o estudo do ser expressivo e falante, “homem em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.)”, real objeto das ciências humanas e de diversas pesquisas educacionais, não é possível “encontrar uma abordagem diferente daquela que consiste em passar pelos textos de signos que ele criou ou cria”. (BAKHTIN, 2003, p. 341). Nessa direção, toda “ação física do homem deve ser compreendida como um ato; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades estímulos, níveis de consciência).” (BAKHTIN, 2003, p. 341). Dessa forma, nas pesquisas, “*temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer*” (BAKHTIN, 2003, p. 341). Compreensão que se torna possível mediante as relações interpessoais estabelecidas entre todos os sujeitos envolvidos na enunciação, já que para o teórico russo,

[...] *devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará, nesse horizonte, toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar onde estou; assim, aquele que sofre só terá, de sua expressividade externa, uma percepção parcial que ele, por sinal, só conhecerá através da linguagem de suas sensações internas: ele não vê a dolorosa tensão de seus músculos, o finito plástico de seu corpo, a expressão dolorosa de seu rosto, e não vê o céu azul contra o qual se desenha para mim sua imagem externa marcada de dor. E mesmo que ele visse o que vejo — se se encontrasse na frente de um espelho, por exemplo —, não teria um enfoque emotivo-volitivo apropriado a essa visão que, em sua consciência, não se situaria como ela se situa na consciência do contemplador.* (BAKHTIN, 2003, p. 46)

Na visão de Amorin (2006), quando pesquisador e sujeito são produtores de texto, confere-se às ciências humanas

[...]um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. (p. 98-100)

Nessa perspectiva, consoante argumentação de Bakhtin (2003, p. 341-342), o “*estudo torna-se interrogação e troca*, ou seja, *diálogo*. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta”.

Para levar a efeito um estudo dessa natureza, consubstanciada nas concepções teórico-metodológicas do Círculo de Bakhtin, pode-se buscar respaldo no pensamento de Vygostky (1994, 2000, 2008) e Gasparin (2009), uma vez que ambos os autores, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético, consideram que o conhecimento, a consciência e a própria linguagem originam-se na prática social dos homens, que ativamente agem, interagem e transformam o meio histórico-social-cultural que os circundam. Portanto, partem da premissa de que a existência concreta e social dos homens produz o conhecimento.

Pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada e o Método Hermenêutico-Dialético

Por buscar compreender o homem, principalmente, por meio de suas ações/relatos/reflexões, isto é, sua manifestação verbal, a LA constitui-se uma das áreas que mais corrobora a produção e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas e demais ciências que se constituem por meio da linguagem.

Abarcando a complexidade¹¹, a LA contemporânea, consoante argumentação de Moita Lopes (2003), é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, híbrida, indisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem. Para isso, focaliza a linguagem de natureza processual, colaborando com o avanço do conhecimento teórico. O autor assevera que a LA encontra-se em uma *nova era* e busca *novos modos* de teorizar e fazer LA. Corroborando o posicionamento, Signorini (1998, p. 101, grifos meus) assinala que a LA centra-se no “estudo de *práticas específicas* de uso da linguagem em *contextos específicos* -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito

11 Considerado o pai da teoria da complexidade (de *complexus*, o que é tecido em conjunto), Edgar Morin (2001) defende a interligação de todos os conhecimentos, alertando para a necessidade de se combater o reducionismo, uma das características da sociedade contemporânea. Para ele, a simplificação não exprime a unidade e a diversidade contidas no todo. Nessa direção, postula ser necessário reformar o pensamento, deixando de ser reducionista para tentar compreender a complexidade. Morin (2001) destaca que as disciplinas apresentam um caráter fechado, que não lhes permite estabelecer o diálogo umas com as outras, o que propicia uma fragmentação dos saberes. Segundo o autor, é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido, uma vez que os fatos encontram-se interligados. O pensamento complexo revela-se contrário ao conhecimento compartimentado, disjunto e reducionista, sob o qual tem se pautado a investigação científica em, praticamente, todas as áreas do saber instituído. Segundo Vieira (2009, p. 7), essa posição “não é recente, visto que já na década de 1920, ou seja, anteriormente ao surgimento da teoria do pensamento complexo, Vygotsky alertava sobre a complexidade e o dinamismo do pensamento verbal e de seu desenvolvimento como um percurso com muitas variações.”

menos neutro”. Para a autora, essa nova forma de conceber e fazer LA requer abordagens investigativas de natureza interpretativista, que considerem a participação do pesquisador nas pesquisas empreendidas nesse campo científico.

Referindo-se à pesquisa sociohistórica, Rojo (2006) ressalta que a LA tem estabelecido um profícuo diálogo com conceitos advindos das análises do discurso, notadamente, em relação à teoria bakhtiniana, efetuando, porém, uma resignificação dos conceitos, concebendo-os como “facetas de interpretação do objeto de estudo e não como níveis estanques de análise” (ROJO, 2006, p. 274).

Em um mundo pós-moderno, argumentam Signorini e Cavalcanti (1998, p. 23), marcado por desigualdades fundamentais e opressoras, faz-se necessário ir além de uma visão reducionista de política, que a compreende apenas como domínio dos estados-nação ou dos líderes políticos. As autoras asseveram ser imprescindível a consideração das “bases culturais e ideológicas do nosso trabalho e das nossas vidas, numa tentativa de compreender como essas bases podem perpetuar essas grandes iniquidades.” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Nessa direção, entendem que os linguistas aplicados, por estarem envolvidos com *linguagem e educação*, encontram-se “na confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida”, devendo assumir, como educadores, um projeto pessoal que seja, “sempre e simultaneamente, pedagógico e político”. (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 24). Para isso, postulam, comungando com o posicionamento de Pennycook (1998), uma LA Crítica, mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas, que desenvolva um trabalho que procure sempre tanto criticar quanto transformar, visando à concretização de “um projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças”. (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 25).

Frente ao exposto, aflora a percepção de que, na contemporaneidade, estudiosos e pesquisadores de LA subscrevem-se à visão de uma área de estudos aplicados voltada para as práticas sociais. (MOITA LOPES, 2003). Rompendo com visões a-históricas e apolíticas, predominantes na LA do passado, a LA contemporânea é politizada, reflexiva, crítica e “transgressiva”. (PENNYCOOK, 1998). Preocupada com ética, defende a realização de pesquisas que não prejudiquem os sujeitos investigados, concebidos como sujeitos sociais – de “natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida” (MOITA LOPES, 2006). Dentre as abordagens que consideram as particularidades e subjetividades dos sujeitos sociais, destacam-se, por exemplo: teorias pós-modernas críticas (PENNYCOOK, 2006), teorias queer¹² (NELSON, 2006; MOITA LOPES, 2006), teorias feministas (HEBERLE, 2004), teorias antirracistas (MAGALHÃES, 2004), teorias pós-coloniais (KUMARADIVELU, 2006).

Para Moita Lopes (2003; 2006), uma das grandes contribuições dessa nova forma de fazer LA reside na consideração de todos os dados do processo de pesquisa, incluindo-se aí o contexto dos sujeitos da pesquisa – investigados e investigador – e suas próprias características interpessoais. Em concordância com o autor, que, manifestamente, evidencia um pensamento complexo, dialógico e emancipador, as pesquisas em LA devem contextualizar, tanto quanto possível, os temas investigados, situando e significando os sujeitos sociais. Desconsiderar mudanças ocorridas no processo de investigação, ainda que

12 Originada a partir dos Estudos Culturais norte-americanos, a Teoria Queer ganhou notoriedade como contraponto crítico aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e à política identitária dos movimentos sociais. Baseada em uma aplicação criativa da filosofia pós-estruturalista para a compreensão da forma como a sexualidade estrutura a ordem social contemporânea, há mais de uma década debatem-se suas afinidades e tensões com relação às ciências sociais e, em particular, com a Sociologia (MISKOLCI, 2009, p. 150). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/o8.pdf>. Acesso em 04/07/2014.

pequenas, podem trazer sérios prejuízos à interpretação dos dados, resultando no mascaramento dos resultados obtidos.

Na atual LA brasileira, destacam-se pesquisas qualitativo-interpretativas, de natureza etnográfica e colaborativa, notadamente, a pesquisa-ação. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativo-interpretativa centra-se na compreensão da realidade estudada, exigindo do pesquisador capacidade de observação e autorreflexão. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22).

Em relação à esfera educacional, André (2008, p. 28) explica que a pesquisa pode configurar-se como um estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, já que os pesquisadores visam à descrição e compreensão de processos educacionais e não à descrição e à análise de todas as leis e regularidades que regem um determinado grupo social. Nesse sentido, ocorre “uma adaptação da etnografia à educação” (ANDRÉ, 2008, p. 28).

Para a autora, a pesquisa educacional de cunho etnográfico caracteriza-se, sobretudo, pelo uso de técnicas como observação participante, utilização de diários de campo, entrevista intensiva, gravações em áudio ou vídeo de aulas e/ou reuniões de estudos, análise de documentos. Independente da técnica selecionada, a ênfase, necessariamente, recai sobre o processo

que está ocorrendo com um grupo social, e não no produto ou em resultados finais (ANDRÉ, 2008). Este tipo de abordagem requer que o pesquisador torne-se parte da situação observada, “interagindo por longos períodos com os sujeitos e compartilhando do seu cotidiano.” (TEZANI, 2004, p. 9).

As pesquisas oriundas da interação entre professor-pesquisador e o grupo pesquisado configuram-se, de acordo com Franco (2005, p. 37), como *pesquisa-ação*. Haguete (2003) elucida que, na pesquisa-ação, o processo de investigação, de educação e de ação, efetiva-se concomitantemente. Ressalta, ainda, que, por razões epistemológicas e metodológicas, os saberes são produzidos na participação ativa dos sujeitos no processo de investigação. Barbier (2002) pontua que a criticidade da pesquisa-ação pressupõe um processo de reflexão coletiva, acerca das estratégias operacionais a serem adotadas, uma vez que considera a voz dos sujeitos pesquisados e suas perspectivas, não apenas para registro de dados e posterior interpretação, mas como parte da tessitura da metodologia da investigação.

De acordo com Thiollent (1997), em qualquer modalidade de pesquisa-ação, deve-se considerar que a pesquisa não se concretiza em um curto espaço de tempo; a imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Em decorrência, o pesquisador precisa estar aberto para as reconstruções, para as retomadas de concepções, enfim, para a reorganização de prioridades por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. Franco (2005) argumenta que a imbricação entre pesquisa e ação insere o pesquisador, de forma efetiva, no universo da pesquisa, conduzindo-o, naturalmente, a pressupostos epistemológicos de base dialética. Nesse prisma, i) a práxis deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento, pois por meio dela se veicula teoria e prática; pensar e agir; e pesquisar e formar; não há

como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido; ii) o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e, vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação; iii) a interpretação dos dados só pode se realizar em contexto; iv) o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias. (FRANCO, 2005).

De acordo com o pensamento bakhtiniano, independente de quais sejam os objetivos de um estudo, “o ponto de partida só pode ser o texto.” (BAKHTIN, 2003, p. 330); por isso, em diversas pesquisas, na área das Ciências Humanas, o diário¹³ de campo tem sido o principal instrumento de análise. A escolha justifica-se também mediante o entendimento de que, na atualidade, em pesquisas no âmbito da Educação, de forma geral, e, em específico, na área de LA, o conceito de professor competente relaciona-se intrinsecamente a uma predisposição para avaliar sua própria prática de uma forma crítica, reflexiva e sistemática. Segundo Alarcão (2000, p. 6), a formação de professores para o exercício crítico da sua atividade requer o desenvolvimento de uma perspectiva experiencial-investigativa. Em termos práticos, isso implica a aceitação de dois princípios:

1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar

13 Segundo Zabalza (2004), há várias modalidades de diário: jornalísticos, avaliativos, reflexivos, etnográficos, poéticos, introspectivos, analíticos, terapêuticos, íntimos, dentre outros. Mesmo distintos, possuem variáveis básicas: acesso ao mundo pessoal, explicitação dos dilemas, avaliação e reajuste de processos, desenvolvimento profissional.

resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. (ALARCÃO, 2000, p. 6, grifos meus).

Acatando tais considerações, o diário constitui-se um dos principais instrumentos para registrar informações e impressões, documentando experiências dentro e fora da sala de aula. Por meio dele, é possível registrar por escrito as ações realizadas, repensando-as e analisando-as. Para Alarcão (2000), não é mais possível conceber um professor que não seja um questionador de suas práticas, uma vez que é por meio da reflexão, em serviço, que as ações docentes podem ser aprimoradas.

No âmbito da LA, Liberali (1999, p. 32) defende a utilização de diários como meio de instaurar a reflexão dos saberes docentes, assinalando que

[...] o diário seria um gênero que se apresenta como um instrumento, no sentido vygotskiano do termo. Em outras palavras, seria um gênero que ocorre em função de um fim específico. Isso remete ao seu papel como ferramenta para alcançar determinados objetivos. O diário seria, assim, um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. (LIBERALI, 1999, p. 32).

Nessa perspectiva, a autora argumenta que os diários propiciam a construção interna da reflexão crítica, permitindo aflorar a transformação do indivíduo uma vez que, por meio deles, “o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento que poderá servir como contexto para a reflexão crítica.” (LIBERALI, 1999, p. 20-21).

Por meio dos diários, os pesquisadores podem compreender de que forma e em que medida os sujeitos pesquisados apropriaram-se dos conhecimentos científicos abordados em sala de aula. Neles, podem aflorar os diversos sentimentos experienciados pelos sujeitos ao longo das etapas da pesquisa: angústias, medos, temores, desconfianças, incertezas, alegrias, descobertas, conquistas, apropriações, enfim, novos saberes, novos pensamentos. Ratificando o posicionamento de Mazzillo (2004), o diário confirma-se como um relevante instrumento para a formação inicial e continuada de professores, pois é “a partir das interpretações das ações do outro, que o sujeito questiona, infere, compara, avalia e apropria-se do papel social que lhe cabe” (MAZZILLO, 2004, p. 323).

Partindo da perspectiva bakhtiniana, é importante ressaltar que muitos fatos vivenciados na execução das pesquisas, mesmo não descritos nos diários¹⁴, possuem potencial para ficarem registrados no interior dos sujeitos da pesquisa e, de alguma forma, um dia, em suas práticas sociais, manifestar-se-ão como atitudes responsivas ativas, resultantes de singular participação no evento único da pesquisa, notadamente, pesquisa-ação.

Para Mazzillo (2004), as reflexões escritas dos sujeitos da pesquisa sobre seu processo de formação inicial e contínua, no caso, diários e relatórios, constituem-se imprescindíveis fontes de dados para uma compreensão do trabalho educacional. Segundo Bronckart e Machado (2004), por meio da análise de textos sobre o trabalho educacional pode-se compreender melhor “a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí se apresenta.” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

De posse dos dados, a concretização de toda pesquisa demanda a opção por um procedimento analítico o qual permita

14 Bakhtin (1993), em *Para uma filosofia do ato*, assevera não ser possível registrar todos os detalhes e impressões a respeito de um dado ato.

confrontá-los. Para efetivar esse cotejamento, uma das possibilidades reside na noção de triangulação dos dados (ERICKSON, 1989), que permite a convergência de distintas fontes de dados ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas. Lima (2008, p. 42) considera que isso contribui para uma “interpretação articulada de diferentes pontos de vista com o objetivo deliberado de interpretar, compreender e explicar a complexidade do comportamento humano e, dessa forma, ampliar a confiança dos resultados alcançado pela pesquisa realizada”.

Além da combinação de diferentes fontes de dados, a autora expõe que a abordagem prevê a triangulação teórica e metodológica. Para Lima (2008), a triangulação teórica é a mais complexa, pois exige um alto potencial perceptivo do pesquisador, que deve identificar e mobilizar teorias que não sejam excludentes. Em outras palavras, em uma pesquisa, sob a perspectiva da triangulação teórica, não basta reunir distintas vertentes teóricas, é preciso apontar pontos de convergência e complementaridade.

Em relação à triangulação metodológica, Lima (2008) assinala ser possível combinar diferentes métodos qualitativos entre si, o que se justifica plenamente em uma pesquisa no âmbito da LA, que, conforme já posto, é transdisciplinar, tanto no que concerne aos aportes teóricos quanto aos metodológicos. Nessa direção, pode-se optar por uma proposta dialética de interpretação qualitativa de dados (MINAYO, 1994).

Refletindo sobre o método hermenêutico-dialético¹⁵, Minayo (1994, p. 77, grifos da autora) assinala que “a fala dos

15 Inicialmente, o método foi utilizado em pesquisas qualitativas na área da saúde. Não obstante, Oliveira (2001) ressalta que a técnica tem sido utilizada com expressiva frequência na área educacional e, mais recentemente, na área da administração. Para Stein (1987, p. 99), a hermenêutica e a dialética constituem “dois caminhos através dos quais o debate atual sobre a questão do método se desenvolve numa esfera que transcende a fragmentação dos procedimentos científicos em geral”.

atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, *o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.*” A autora destaca dois importantes pressupostos do método: 1) ausência de consenso e ponto de chegada no processo de produção do conhecimento; 2) consciência de que a ciência se constrói em uma relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência surgida da realidade concreta.

Segundo a autora, o método apresenta dois níveis de interpretação, sendo o segundo subdividido em três passos. O primeiro diz respeito às determinações fundamentais, compreendendo, sobretudo, os seguintes aspectos: “conjuntura sócio-econômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; a história desse grupo e política que se relaciona a esse grupo.” (MINAYO, 1994, p. 77). A pesquisadora chama a atenção para o fato de que o levantamento do contexto sócio-histórico deve ser realizado na fase exploratória da pesquisa, pois as categorias gerais são formuladas a partir dos elementos obtidos nesse momento.

No segundo nível de interpretação, ocorre o encontro do olhar do investigador com os fatos surgidos na investigação. Segundo Minayo (1994, p. 78), esse momento é, “ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada da análise.”. Nesta etapa, devem-se considerar as observações de condutas e costumes dos sujeitos investigados, ou seja, suas ações. Ao se encontrar com os dados, isto é, estar efetivamente com os dados da pesquisa levantados, o pesquisador deve seguir três passos: 1) ordenação dos dados; 2) classificação dos dados; 3) análise final. No primeiro, realiza-se um mapeamento de todos os dados obtidos na pesquisa de campo. A autora explica que, nesse passo, mobilizam-se as transcrições de gravações,

releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante.

O segundo passo pode ser compreendido como um momento de questionar os dados, com base na fundamentação teórica mobilizada na pesquisa. A autora destaca que o pesquisador deve estar consciente de que “o dado não existe por si só”, mas relacionado ao construto teórico que permitiu sua existência. No intuito de estabelecer interrogações para identificar o que surge de relevante, Minayo (1994, p. 78) orienta a realização de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, pois “com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas.”. Corroborando a autora, Brait (2004, p. 9-33) destaca que “um dos maiores ensinamentos de Bakhtin é a atitude diante da linguagem, que consiste não na aplicação de conceitos preestabelecidos, mas numa atitude dialógica que permite extrair conceitos do *corpus* analisado”. Nessa mesma direção, Pereira e Rodrigues (2010, p. 159, grifos dos autores) asseveram que “não há categorias pré-estabelecidas a partir das quais o pesquisador enquadra e analisa seus dados”, é preciso sempre um caminho “exaustivo de ‘idas e vindas’ aos dados”.

O último passo, a análise final, visa ao estabelecimento das “articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos.”. (MINAYO, 1994, p. 79). Segundo a autora, nesta etapa, promove-se a relação entre “o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.” (MINAYO, 1994, p. 79).

A técnica proposta por Minayo (1994) constitui-se “um caminho do pensamento”, abarcando não apenas “o como fazer”, mas o “como pensar” os dados obtidos na pesquisa. Faria (2004, p. 34) esclarece que “o método não é indiferente ao objeto, e tampouco depende do ideal metodológico, e sim, da coisa investigada”. Consoante argumentação de Cardoso, Santos e Alloufa (2013, p. 7), a proposta de Minayo visa transcender

os “aspectos apenas procedimentais ligados às técnicas usuais em pesquisa qualitativa, como a análise de conteúdo e análise de discurso, e a propõe como um caminho do pensamento, para além de um mecanicismo metodológico não reflexivo”.

Contrapondo-se a técnicas de cunho reducionista e estanque, Minayo (1994) assevera que a proposta dialética, em uma visão complexa, pode utilizar, de forma reflexiva, recursos analíticos advindos tanto da Análise de Conteúdo (TRIVIÑHOS, 1987) como da Análise do Discurso, “tentando, contudo, escapar aos riscos de “miopia” ou “enclausuramento” técnico-metodológico.” (CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2013, p. 7).

A análise documental, segundo Triviños (1987, p.159-160), constitui-se um “método de análise de conteúdo”, já que pode ser definida como um “meio para estudar as comunicações entre os homens colocando ênfase no conteúdo das mensagens”, dando-se ênfase significativa às mensagens escritas, pois elas apresentam uma característica essencial: a estabilidade, a qual permite ao pesquisador o livre acesso, podendo retornar a elas quantas vezes for preciso. É exatamente isso o que acontece ao se analisar, por exemplo, um livro didático ou diário de campo, que nada mais é que uma mensagem escrita que pode ser analisada e, se preciso for, o pesquisador pode voltar ao *corpus*, quantas vezes julgar necessário, para novas análises.

Triviños (1987) sugere que a análise documental seja feita por etapas: a primeira é a pré-análise, na qual se faz a organização do material, o que na verdade, constitui-se no *corpus* Caderno Pedagógico analisado, bem como a bibliografia geral utilizada como embasamento teórico para a realização da análise. Na segunda etapa, procedemos à descrição analítica, em que o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos. Na terceira etapa, a fase da interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, chega ao ápice.

Pelo prisma da Análise do Discurso

Quanto à Análise do Discurso (AD), faz-se necessário destacar que não existe apenas uma linha de análise, coexistindo diferentes vertentes, tanto de forma geral, quanto no âmbito da AD brasileira. Dito isso, é importante ressaltar que adentrar no campo da AD requer um olhar analítico maduro e exotópico, visto existirem estilos diferentes, bem como diversos enfoques, fundamentados em distintas perspectivas teórico-analíticas. No entanto, apesar das distintas configurações, há um pilar basilar: refutação à crença na existência de discursos neutros.

Consoante argumentação de Volochinov e Bakhtin (1992), por pertencer à realidade física e ser um produto sócio-histórico, todo signo, a grosso modo, toda palavra/discurso recebe um *ponto de vista*, pois “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”. (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1992, p. 30). Sob tal enfoque, os teóricos pontuam:

[...] um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. A foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico. Todo instrumento de produção pode, da mesma forma, se revestir de um sentido ideológico: os instrumentos utilizados pelo homem pré-histórico eram cobertos de representações simbólicas e de ornamentos, isto é, de signos. (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1992, p. 31)

A AD, portanto, não constitui uma metodologia, mas “uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística,

do materialismo histórico e da psicanálise” (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Duarte (2012) elucida que a AD não está preocupada em buscar a intenção do autor ao escrever e ou criar as materialidades discursivas. Também não busca os sentidos que possam estar ocultos nas materialidades, mas visa ao levantamento dos sentidos que podem ser construídos mediante a exposição e observação de diferentes materialidades (textos verbais ou não verbais). De acordo com a autora, a AD questiona quais formações discursivas estão presentes em dados textos/discursos. Nas palavras de Duarte (2012)

A AD, portanto, não considera que o sentido esteja alojado exclusivamente no texto, tampouco nas intenções do autor, também não depende somente da interpretação pessoal do leitor. A AD procura apontar os sentidos que se alojam no espaço onde a língua e a história se entrecruzam, espaço este que é o discurso. (p. 12)

Nessa perspectiva, analisar um discurso não pressupõe determinar o que os discursos presentes nos textos/enunciados querem dizer, como se existisse uma verdade única por detrás das palavras, imagens e atos. Analisar um discurso constitui um gesto interpretativo, permeado, sim, pelo olhar valorativo do analista/pesquisador, mas que, fundamentado teoricamente em uma dada base epistemológica, pode fazer aflorar um dos possíveis sentidos para os discursos analisados.

Mediante as perspectivas apresentadas, pode-se afirmar que a AD opera com os sentidos e não com o conteúdo do texto/discurso, podendo configurar opção analítica apenas em pesquisas qualitativas-interpretativas. Já a Análise de Conteúdo (AC) pode conduzir pesquisas qualitativas e também quantitativas, visto trabalhar tradicionalmente com textos/documentos escritos.

Em pesquisas educacionais, à luz da perspectiva dialética, Gasparin (2009) esclarece que nenhum dos elementos do processo pedagógico é neutro, uma vez que

todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm. Por isso, *a aprendizagem assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina.* (GASPARIN, 2009, p. 49-50, grifos meus)

Considerações Finais

Diante do exposto, a escolha por um determinado tipo de pesquisa não advém apenas de opções pessoais do pesquisador, mas de seus interesses e objetivos de pesquisa. Assim, o pesquisador precisa possuir um objeto/objetivo muito bem delimitado, para melhor definir a base epistemológica, bem como o tipo e natureza da pesquisa. Não se trata de tentar encaixar uma perspectiva teórico-analítica conhecida/dominada em uma determinada pesquisa, mas determinar a perspectiva teórico-analítica a partir de uma problemática a ser investigada e os objetivos a que se quer alcançar.

Ressalta-se, porém, que, por se tratar de concepção capaz de reunir diferentes vertentes teórico-metodológicas, de forma coerente e coesa, o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 1994) constitui importante ferramenta para a área educacional, em pesquisas qualitativo-interpretativas, em diferentes áreas do saber constituído.

Referências

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre

“Formação Profissional de Professores no Ensino Superior”, organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOARES, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático e acadêmico, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano; 2002.

BRONCKART, J. P; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

CARDOSO, M. F; SANTOS, A. C. B; ALLOUFA, J. M. L. **Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-dialética para Análise de Dados Qualitativos de Estudos Críticos em Administração**. XXXVII Encontro da ENANPAD, Rio de

Janeiro, 7 a 11 de setembro de 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ1895.pdf. Acesso em 12 ago. 2014.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Reflexão • Texto contexto - enferm.** 15 (4) • Dez 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017> . Acesso em 17 fev. 2022.

DUARTE, P. C. O. Mídia e religião: reflexões foucaultianas sobre constituição de saberes e/ou verdades no portar dos corpos. **Entretextos**, Londrina, v.12, n.1, p.48-65, jan./jun. 2012.

DUARTE, P. C. O. Era uma vez um estágio em Língua Portuguesa: diálogos sobre a formação docente inicial, o gênero discursivo conto de fadas e suas contrapalavras contemporâneas. 2015. 504 f. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **La investigación de la enseñanza**: métodos cualitativos y de observación, II. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1989.

FRANCO, K. J. S. M; CARMO, A. C. F. B; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais** – UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, p.91-103 – jul/dez 2013 – ISSN 2238-3565.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

FREIRE, P; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra...leitura do mundo. **O correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, vol. 19, nº2, fevereiro de 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

HAGUETE, M. A. S. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEBERLE, V. **Identidades e Gêneros no Ciberespaço**: entre Cyborgs Heteroglóssicos e Esteriótipos Exagerados. Trabalho Apresentado na Sessão Temática “Sentidos em Vertigens: Práticas Discursivas Contemporâneas e Desestabilização Identitária”. VII Congresso de Linguística Aplicada, PUC-SP, 2004.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist**. São Paulo, vol.17, n.1, 1997, p.19-37.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999, 166 p.

LIMA, M. C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. Interdiscursividade e Conflitos entre Discursos sobre Raça em Reportagens Brasileiras. **Linguagem em (Dis)curso**, vol 4, n. especial, 2004.

MARQUES, W. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Avaliação**, v. 2, nº 3(5), 1997.

MARTINS, R. L. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação). **The Especialist**, vol. 25, nº especial, 2004.

MAZZILLO, T. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 297 – 325, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada** – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas: tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NELSON, C.D. A Teoria Queer em Linguística Aplicada: Enigmas sobre “Sair do Armário” em Salas de Aula Globalizadas. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Metodologia Interativa**: um processo hermenêutico dialético. Interfaces Brasil/Canadá, Porto Alegre, v1, n. 1, 2001.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90. Trad. D. E. Braga e M.C. dos Santos Fraga. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Signorini, I. e Cavalcanti, C.C. (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

ROJO, R. H. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.).

Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: **Dialética e Hermenêutica**. (Jurgen Habermas). São Paulo: L&PM, 1987.

TEZANI, T. C. R. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado de Santa Catarina. v. 5, nº 1, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237/1050>. Acesso 03. Jul. 2014.

THIOLLENT M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas; 1997.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N.M. (org.) **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: Cortez I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VIEIRA, R. Novos rumos para a linguística aplicada contemporânea. **Revista Odisséia**, Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2052/1486>. Acesso em: 01 jul. 2014.

VOLOCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UM OLHAR SOBRE A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

George Francisco Santiago Martin

Considerações Iniciais

O objetivo deste capítulo não é trazer ao leitor detalhes sobre os procedimentos analíticos da Análise Textual Discursiva (ATD). O leitor que for fazer uso desse tipo de análise deverá ler a obra nos escritos originais. Com esta unidade, pretende-se mostrar as possibilidades desse tipo de análise ao evidenciar algumas características e seus percursos metodológicos.

A ATD é considerada uma abordagem fenomenológica hermenêutica, que se situa entre a descrição e a compreensão na pesquisa qualitativa. Para tanto, nós temos que abandonar alguns modos de pesquisa positivistas que inauguraram a pesquisa qualitativa.

A elaboração deste capítulo me fez regressar ao ano de 2012, enquanto aluno do Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática PECEM – UEL, mais precisamente nas aulas da disciplina intitulada Contribuições das Análises Qualitativas para Pesquisa em Ensino de Ciências e Educação Matemática, ministrada pela professora Dra. Marinez Meneghello Passos. Segundo ela, quando nos propomos a trabalhar com textos devemos considerar que um mesmo texto pode apresentar uma diversidade de sentidos, que por ora podem estar circunstanciados pela intenção que o leitor apresenta sobre o texto, pelos referenciais que o acompanham no desenvolvimento da abordagem e pela interpretação dos sentidos que os termos que compõem o texto podem apresentar e, fundamentalmente, como isso pode ter

mudado ou se transformado com o decorrer do tempo e na alteração do espaço.

As raízes da ATD estão na Análise de Conteúdo (AC) da Laurence Bardin de 1977 que afirma que a AC é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens” (BARDIN, 1977).

Moraes e Galianzi (2011) esclarecem, resumidamente, que a ATD é

[...] um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. [...] é um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do *corpus*. Daí o processo move-se para categorização das unidades de análise. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que é possível a emergência de novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por autoavaliação. (MORAES; GALIANZI, 2011, p. 41)

A ATD é uma ação periódica que se aproxima de sistemas complexos e auto-organizados. O movimento de análise apresentado, mesmo que formado por características relacionadas, vai compor um processo auto-organizado em que surgirão novas inferências, as quais são criativas e originais e não podem ser antevistas.

Neste capítulo apresentaremos os principais elementos ATD de Moraes e Galianzi (2011). Essa forma de análise permite compreender os fenômenos investigados, tendo por princípio uma análise rigorosa e acertada a partir dos dados coletados. Os processos analíticos orientados pela ATD têm quatro etapas:

Desmontagem dos textos

O processo de desmontagem dos materiais (textos e/ou informações) é realizado por meio da fragmentação do *corpus* a ser analisado em que se desconstrói o *corpus* com o objetivo de separar as unidades textuais que irão fornecer informações acerca do fenômeno investigado.

O *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais e, frequentemente, ele é compostos pelas transcrições das entrevistas ou anotações realizadas pelo investigador. Moraes e Galiuzzi (2011, p. 16) entendem que “[...] as transcrições são produções linguísticas que expressam um discurso sobre fenômenos que podem ser lidas, descritas e interpretadas”. Desse modo, entende-se que as entrevistas ou anotações são os documentos textuais da análise para constituição dos elementos significativos da investigação. Assim, durante esse processo, ocorre a emergência de novos sentidos e significados, que serão objetos da análise a ser realizada pelo pesquisador.

Definido o *corpus* da pesquisa, deu-se então sequência ao ciclo de análise previsto pela ATD. A desconstrução e a unitarização do *corpus* são entendidas como um processo de desmontagem dos textos, pretendendo-se “[...] conseguir perceber os sentidos do texto em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18).

A primeira etapa, nomeada como “desmontagem dos textos”, implica no exame dos dados de forma detalhada, com a fragmentação do material em unidades de sentido. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011), essas unidades “[...] são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos” (p. 18). No proceder da análise, deve-se realizar uma diferenciação entre as unidades de contexto e as

unidades de sentido. Em algumas situações os participantes fazem referências ao contexto em que a situação investigada aconteceu, e caso isso não seja relevante para o objetivo de pesquisa, deve-se desconsiderar para efeitos analíticos.

Após essa desconstrução textual, pontos intrigantes poderão emergir, que são resultados das diversas interpretações sobre os significados da leitura e os seus diversos sentidos dentro de um mesmo texto. Entende-se que toda leitura já é uma interpretação e não existe uma leitura única e objetiva. Um mesmo texto possibilita diferentes interpretações, as quais estão relacionadas a subjetividade de cada pesquisador, assim como seus referenciais teóricos e experiência de vida

Para reduzir as variações interpretativas na ATD, Moraes e Galianzi (2011) orientam que a fragmentação deve ter o foco nos elementos mais relevantes no processo de categorização e análise. Outro processo que busca minimizar as diferenças na ATD está relacionado à construção das unidades de análise, e, portanto, deve-se observar dois aspectos: as unidades de análise devem ser sempre geradas em função dos objetivos da pesquisa e elas são a representação dos conhecimentos tácitos do pesquisador em relação ao *corpus* constituído e em função das teorias que o acompanham em seu trabalho. Dessa forma, os autores supracitados indicam que o refinamento dessas unidades de análises estão vinculadas essencialmente à capacidade de julgamento do pesquisador e à visão que ele possui do seu projeto de pesquisa.

No processo de unitarização, Moraes e Galianzi (2011) orientam que não é necessário se prender exclusivamente ao que já está expresso nos textos num sentido amplo e específico. As unidades podem ser construídas daquelas interpretações do pesquisador, que atingem seus sentidos, implícitas nos textos. A prática da unitarização pode ser realizada em três momentos distintos, segundo Moraes e Galianzi (2011):

- 1) Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade.
- 2) Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma.
- 3) Atribuição de um nome ou título para cada unidade. (p. 19)

Dessa forma, o processo de fragmentação dos textos requer algumas leituras para melhor compreensão do fenômeno investigado. É por meio dessas leituras que procedemos a identificação e a codificação dos excertos, nomeadas de unidades de análise. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), as unidades compõem parte do significado daquele fenômeno a ser investigado. No entanto, esse processo de desconstrução pode levar o analista a uma perda de contexto do fenômeno investigado e é importante verificar constantemente se as unidades propagam as ideias da mesma forma como foram produzidas.

Estabelecimento de relações

Após a desconstrução e unitarização textual, fez-se necessário o estabelecimento de relações entre as unidades a serem analisadas. Esse processo ocorre por meio de agrupamentos por semelhanças, pelos quais se denominam categorias, estando diretamente ligadas à emergência de uma compreensão renovada do todo. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 22),

[...] a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjunto de elementos de significação próximos constituem categorias.

Há três métodos que permitem ao pesquisador chegar às categorias de análise: indutivo, dedutivo e intuitivo. É possível

analisar o *corpus*, considerando os três métodos, que podem ser articulados em um quarto método: dedutivo-indutivo. Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2011):

O método dedutivo é um movimento do geral para o particular [e ele] implica construir categorias antes mesmo de examinar o “*corpus*”. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. O método indutivo implica [em] produzir as partes a partir das unidades de análise construídas desde o “*corpus*”. Por um processo de comparar e contrastar as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito [...]. Este processo indutivo, de caminhar do geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes. [...] o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus*. [...] a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução. [...] O conjunto pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo e defende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. (p. 23-24)

Para a ATD, o essencial no processo não é sua forma de produção, mas as possibilidades que o conjunto de categorias construído propicia para uma compreensão aprofundada em análise e de fenômenos investigados. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 83), “[...] categorizar é reunir o que é semelhante” e, neste processo, “[...] a validade é a primeira e mais fundamental das características”, seguido pela homogeneidade dos dados. Dessa forma, categorizar é um processo que agrega

o que é comum, os elementos semelhantes. Para tanto, é necessário elaborar um processo de classificação em que as unidades de significado são organizadas e ordenadas. Inicialmente, esse processo requer a classificação, separação e decomposição em unidades de registro. Esse movimento deve ser constante, o pesquisador deve a todo momento se questionar sobre a elaboração das categorias, bem como especificar seus elementos característicos. Até que o pesquisador compreenda o fenômeno, ele passará por um processo longo e exigente.

Moraes e Galiazzi (2011, p.26) afirmam que as categorias são válidas quando são capazes de atribuir novas compreensões sobre o fenômeno investigado. As categorias apresentam algumas propriedades que devem ser consideradas. A primeira delas é a validade ou a pertinência. Outra propriedade desejável é a homogeneidade das categorias, ou seja, “as categorias precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, a partir de um mesmo contínuo conceitual” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 26).

A ideia de analisar dados por meio da categorização dos sentidos é buscar a compreensão do todo por meio das partes e cada categoria singular sobre o fenômeno investigado. Moraes e Galiazzi (2011) ressaltam que cabe ao pesquisador estabelecer “um diálogo entre o todo e as partes, ainda que dentro dos limites impostos pelas linguagens, especialmente na sua formalização em produções escritas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 28).

Estamos considerando aqui, à maneira como o faz Vygotsky (1988, *apud* Oliveira, 1993, p. 50), que entende que o vocábulo “significado consiste em um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por um grupo grande de pessoas” e a palavra sentido, por sua vez, “depende do contexto do uso da palavra e remete às vivências afetivas do indivíduo” (Vygotsky, 1988, *apud* Oliveira, 1993, p. 50).

Ainda sobre a ATD, no que diz respeito ao estabelecimento de relações, devemos considerar que ela atua no âmbito semântico e sempre vai tender para construções de núcleos de sentido. Além disso, ela opera com recortes de ideias e enunciados, buscando aspectos significativos nos textos. Dessa forma, ela faz emergir unidades mais ou menos complexas, derivadas do próprio conjunto de dados analisados.

Captando o novo emergente

O processo de elaboração de metatextos é feito a partir da descrição e interpretação dos dados analisados. Para Moraes e Galianzi (2011, p. 94), “[...] escrever é preciso”, e a elaboração dos textos com comentários sobre as análises objetiva a compreensão das unidades de sentido e o bom entendimento dos fenômenos observados.

O processo da escrita é extremamente importante e poderá levar o pesquisador à elaboração do metatexto. A escrita de um texto é um processo relevante na comunicação de uma pesquisa. A expressão escrita de um estudo tem por objetivo dar conhecimento ao que foi produzido e ampliar a compreensão do fenômeno investigado e é essa elaboração textual que Moraes e Galianzi (2011) nomeiam de metatexto. O conceito de metatexto pode ser compreendido como um texto que fala ou instrui sobre outro texto, fazendo surgir as principais ideias e argumentos focalizados, os quais foram construídos ao longo do processo. Além disso, sendo a elaboração dos textos uma atividade intensa de escrever, ler e dialogar com outros interlocutores, o pesquisador deve procurar reconstruir unidades de sentido por meio da ação recursiva de ressignificar. Esse processo permitirá a comunicação dos resultados quanto à possibilidade de novas interpretações dos dados.

Compreendemos que a ATD é um processo em que estamos constantemente estabelecendo relações e aperfeiçoando

os procedimentos de unitarização, categorização e de busca por um novo emergente. Ao propormos, descrevermos e interpretarmos as entrevistas narrativas, segundo Moraes e Galiani (2011), somente alguns dos sentidos que essa leitura nos possibilitou são apresentados, ainda que o texto traga múltiplos significados e compreensões. O processo descritivo está relacionado com o surgimento de categorias e subcategorias. A descrição deve conter muitas citações que corroboram as ideias nela apresentadas.

Em Michaelis (2015), a definição da palavra descrever é:

Descrever: 1. Fazer a descrição de; representar por meio de palavras: Descreveu minuciosamente a casa onde morava. 2. Expor em detalhes; contar, expor, narrar: Descreveu-me a sua precária situação. 3. Percorrer (um corpo que se desloca em movimento) uma linha; percorrer, perfazer: Os planetas do sistema solar descrevem uma trajetória elíptica. 4. Desenhar graficamente; riscar, traçar: A boa coordenação motora da criança faz com que ela descreva um círculo perfeito.

Como podemos observar, o processo descritivo é complexo e requer empenho. Para Moreno-Rodríguez (2020, p. 1032), “a descrição é um movimento contínuo no qual, por meio da linguagem, o próprio sujeito pesquisador se dá conta de como o fenômeno se mostra”. Assim, a descrição está presente durante toda elaboração das categorias e na construção do metatexto.

Conforme a citação acima, podemos inferir que as categorias emergentes irão possibilitar o surgimento de uma nova compreensão renovada do todo, que é informada e validada, resultando no metatexto, o qual se apresenta como fruto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dessas

etapas, por meio de um diálogo com teóricos, que entendemos relevantes para esta investigação.

A análise deve ser realizada por meio da comparação das unidades de sentido entre si sendo que o pesquisador deve reunir as unidades de significados semelhantes e comparar uma com a outra para saber se realmente é possível elaborar conjuntos que tenham características próprias. Após esse processo, deve-se produzir argumentos para cada categoria, que são os argumentos aglutinadores, por meio de hierarquizações das categorias. Para Moraes e Galiazzi (2011), a interpretação está relacionada com a atribuição de novos sentidos e compreensões sendo a atividade de elaborar e comunicar um olhar mais aprofundado que vai além das informações contidas nos dados. É muito mais que uma ação analítica descritiva.

Para Gadamer (1999), o enfoque hermenêutico valoriza a compreensão e isso pode ser observado por meio da linguagem, na analogia entre os sujeitos, nos textos. Pode-se inferir que, aqui, a questão fulcral é a compreensão, e a linguagem é o elemento que estabelece suas relações por meio do metatexto.

O fenômeno da compreensão e da maneira correta de se interpretar o que se entendeu não é apenas, e em especial, um problema da doutrina dos métodos aplicados nas ciências do espírito. [...] Na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. O que importa a ele, em primeiro lugar, não é estruturação de um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência – embora, sem dúvida, se trate também aqui do conhecimento e da verdade. Ao se compreender a tradição não se compreende apenas textos, mas também se adquirem juízos e se reconhecem verdades (GADAMER, 1999, p. 32).

Por meio da interpretação tem-se o início do processo de teorização. O pesquisador pode começar esse processo por meio da comparação de estudos preexistentes. Na busca por sentidos, deve-se procurar estabelecer um referencial teórico, que pode ser escolhido com base nas análises realizadas. Moraes e Galiuzzi (2011), indicam que a partir da interpretação o pesquisador poderá “[...] ampliar a compreensão dos fenômenos que investiga, estabelecendo pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 36).

Há ainda a opção por não escolher, *a priori*, um referencial teórico específico para a interpretação dos dados. Ele poderá ser realizado com base no conjunto de categorias elaboradas pelo pesquisador em seu processo analítico. Nesse caso, a construção das categorias e subcategorias deverá compor a estrutura teórica que poderá explicitar a compreensão do pesquisador sobre o fenômeno investigado. Cabe ressaltar que as duas escolhas permitirão ao pesquisador elaborar seus argumentos na formulação do metatexto.

A elaboração de um metatexto deve empreender a articulação e a descrição das informações analisadas com objetivo de caracterizar o fenômeno investigado. O metatexto consiste em um esforço para atribuir sentido à investigação por meio de um aprofundamento gradativo na interpretação do fato estudado.

O processo de teorização requer um afastamento momentâneo dos dados por parte do pesquisador. Tal ação está pautada na necessidade do “[...] exercício de abstração e de contextualização em que se procura expressar compreensões que a análise possibilitou” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 38). Muitas vezes o pesquisador realiza esse movimento na expectativa de obter maior clareza sobre os dados analisados.

Moraes e Galiuzzi (2011) indicam a existência de dois modos de teorizar sobre a análise realizada. A primeira é a

elaboração de um corpo teórico a partir dos dados investigados e, para tanto, faz-se necessária a construção de categorias que relacionam os principais elementos do fenômeno investigado. A segunda forma é a ampliação de teorias já existentes. Nesse caso, são estabelecidas categorias prévias e a nova teoria deriva da teoria já existente. De acordo com esses autores, “teorizar nessa perspectiva é tornar mais complexas as categorias existentes e suas relações, significando nesse sentido uma ampliação e uma complementação de teorias já existentes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 38).

Dessa forma, o processo de “teorizar” está relacionado com a qualidade do metatexto e ele pode ser caracterizado como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que, ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentar novos modos de compreender os fenômenos investigados. Para Moraes e Galiuzzi (2011), “categorizar é construir estruturas, em que diferentes níveis de categorias se interpenetram, no sentido de representar o fenômeno investigado como um todo” (p. 89). Podemos indicar que a ATD pode

A estrutura do metatexto pode ser aperfeiçoada no movimento da escrita e atinge estruturas organizacionais cada vez mais coerentes. A escrita requer o envolvimento do pesquisador, embora a insegurança e o receio estejam sempre presentes. Nesse processo, é importante expressar as intuições e as novas ideias emergentes em pequenos textos, cada um para uma categoria e subcategoria, e depois caminhar para uma composição maior e mais articulada. O ato de escrever é a comunicação dos resultados e das novas aprendizagens por parte do pesquisador.

Dessa forma, Moraes (2003) afirmam que descrever é expressar de modo organizado os sentidos e os significados construídos a partir das análises. A partir, daí o pesquisador

deve expor os elementos constituintes do fenômeno e as relações existentes entre eles (quem garante essa explicitação são as categorias e subcategorias). As manifestações expressam a compreensão pessoal do pesquisador, expressam sua intersubjetividade, mas num sentido de discurso coletivo dos participantes.

Um processo auto-organizado

Na continuidade do aprofundamento e da imersão no estudo sobre e ATD tem-se agora a etapa em que o pesquisador busca captar o novo emergente, expressando as compreensões atingidas até o presente momento, e que necessariamente não precisam ser as finais.

[...] a análise textual qualitativa pode ser caracterizada como uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus* (MORAES, 2003, p. 202).

Esse processo de produção não se dá em uma única vez, não é fruto de um movimento único e contínuo sobre a matéria-prima em análise. É fruto de aproximações e afastamentos dos textos analisados, de olhares abrangentes, de momentos em que não se domina o compreendido e se busca o aprendido – “é um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 203).

Nesse sentido, a escrita deve trazer um novo discurso, que por sua vez deve ser elaborado com a participação dos participantes referenciados no contexto da pesquisa. A ideia por detrás do discurso é que não se pode perder a noção do todo, e sim, observar para além dos elementos fragmentados. Dessa forma,

pode-se dizer que o discurso sempre terá seus pressupostos nas relações entre os enunciados em que fora produzido. Para Moraes e Gagliazzi (2007, p. 115) “[...] o interesse de pesquisas que utilizam a análise textual discursiva não são as manifestações individuais de sujeitos em um discurso, mas o discurso em si.”. Assim, os autores indicam que não é importante manter “[...] o todo de uma voz se manifestando no discurso”, para eles, o importante é exprimir a “[...] integração das manifestações de diferentes sujeitos num determinado gênero discursivo”. Pode-se observar que dessa abordagem é verificar as diferentes maneiras de compreender com profundidade as relações estabelecidas na elaboração de um discurso.

A percepção de que o discurso não está desvinculado da linguagem é atingida quando se tem uma visão holística do fenômeno investigado. A escrita de um novo discurso pode ser orientada por cinco partes, de acordo com Moraes e Gagliazzi (2011). Na primeira parte, os autores fazem uso da metáfora das duas faces de Jano em que exploram as relações do duplo processo de aprender e comunicar. A segunda parte versa sobre a busca de um novo emergente, que se dá por meio da “[...] discussão do processo produtivo propriamente dito argumenta-se sobre a importância do movimento desconstrutivo o alimentar de um caldeirão de ideias, exercício de aproximação do caos, queima do existente” (p.194).

A terceira parte da escrita de um novo discurso é um movimento desorganizado com objetivo de reorganização do corpus baseada em categorias, é um processo que valoriza a intuição a reorganização daquilo que emerge das análises. A quarta aborda elementos vinculados à elaboração final do texto, com foco na construção de parágrafos de [...] ancoragem destes teórica e empiricamente. Finalmente, na última parte são apresentadas questões da autoria e indicação de que o texto poderá apresentar muitas versões até que o autor e possíveis

leitores esteja satisfeito com o resultado da produção textual. Moraes e Gagliazzi (2011).

Em síntese, as componentes da produção escrita podem ser resumidas em descrição, interpretação e argumentação. As análises dos dados possibilitaram a elaboração de um texto, na qual será feita a comunicação organizada dos sentidos e dos significados dessas análises. Nesse processo, o investigador deverá elencar os elementos formadores do fenômeno e as relações existentes entre eles. Para tanto, é necessário que a elaboração das categorias e subcategorias esteja consistente para apoiar a construção dos argumentos.

Há necessidade de se cuidar com intersubjetividade do pesquisador. As descrições não devem levar em consideração a compreensão pessoal do investigador. As manifestações devem ser elaboradas por meio de um discurso coletivo dos participantes, extraídos por meio dos dados analisados. Para que haja coerências entre o fenômeno investigado e as interpretações realizadas, são necessários momentos de afastamento dos dados, abstrações. Esse movimento poderá contribuir com a atividade de pesquisa no sentido da obtenção de um texto claro e consistente. A interpretação, por meio das categorias, poderá levar o pesquisador a estabelecer novas relações, novos sentidos e significados sobre o fenômeno estudado. De acordo com Moraes e Gagliazzi (2011, p. 125), “[...] a interpretação implica em construir pontes entre resultados analíticos, expressos pela descrição, com os referenciais teóricos”. Cabe ressaltar que o aporte de um referencial teórico bem delineado é fundamental para a interpretação dos dados e para a emersão de novas teorias.

A elaboração de um bom texto requer clareza, consistência e organização de ideias. A ATD requer uma comunicação eficiente e a forma de garantir isso é por meio de teses e argumentos aglutinadores. A tese é uma forma de dar consistência

ao texto e todos os argumentos são organizados em torno dela, com finalidade de apoiá-la. Para os autores, os “[...] argumentos aglutinadores de um texto é uma afirmativa teórica, ampla, que o pesquisador faz sobre seu objeto de estudo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.130). Assim, o texto produzido tendo por base as análises textuais discursivas devem ser organizados com foco nesses argumentos.

No geral, Moraes e Galiazzi (2011) compreendem que a ATD é um processo em que o pesquisador está constantemente estabelecendo relações e aperfeiçoando os procedimentos de unitarização, categorização e de busca por um novo emergente. Para o processo de descrição e interpretação dos dados, os autores argumentam que somente alguns dos sentidos são apresentados, ainda que o texto traga múltiplos significados e compreensões.

Esses significados são evidenciados por meio da imersão de categorias, as quais irão possibilitar a emergência de uma nova compreensão do todo, que são informadas e validadas, resultando no metatexto, o qual se apresenta como fruto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dessas etapas, por meio de um diálogo com teóricos que se entendem relevantes para esta investigação. Nesse sentido, o processo da escrita é extremamente importante, pois poderá levar o pesquisador à elaboração do metatexto, fazendo surgir as principais ideias e argumentos focalizados, os quais foram construídos ao longo do processo. Além disso, sendo a elaboração dos textos uma atividade intensa de escrever, ler e dialogar com outros interlocutores.

O fio condutor desta breve apresentação foi o livro intitulado **Análise Textual Discursiva**, de autoria de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2011). Como informado no início do texto, o que se pretendeu foi uma introdução a ATD para que o leitor possa compreender as possibilidades

do uso dessa ferramenta analítica ao estudar fenômenos de natureza qualitativa.

Considerações Finais

Neste capítulo, foi proposto apresentar, explicitar etapas, compreender e valorizar a Análise Textual Discursiva. A ATD é um movimento cíclico que se aproxima de sistemas complexos e auto-organizados. O ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Em tempo, os resultados finais dessas análises são criativos e originais e não podem ser previstos, devido ao seu caráter subjetivo. Ainda cabe ressaltar que outros pesquisadores na posse do mesmo conjunto de dados poderão inferir outras análises.

Ao longo do texto explicitamos a importância do corpus da análise textual, sua matéria-prima, a qual é constituída essencialmente de produções textuais. Moraes e Galiazzi (2011) entendem que “as transcrições são produções linguísticas que expressam um discurso sobre fenômenos que podem ser lidas, descritas e interpretadas” (p.16). Desse modo, entendemos que os excertos, documentos textuais da análise, constituem os elementos significativos da investigação. Assim, durante esse processo, ocorre a emergência de novos sentidos e significados, que são objetos de análise em uma pesquisa qualitativa.

A ATD como método vai permitir ao pesquisador uma interpretação mais cuidadosa da realidade investigada com a explanação dos resultados por meio de um metatexto, no qual há a comunicação dos resultados emergirão a partir da análise dos dados. Os procedimentos explicitados ao longo deste texto permitem ao pesquisador organizar e compreender os excertos, de modo a refletir melhor sobre a situação investigada, assim

como sobre o próprio movimento de pesquisa qualitativa em no âmbito da Educação.

Referências

BARDIN, L. *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

Michaelis Dicionário. Editora Melhoramentos, 2015. Acesso em 18 jan. disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/descrever/>

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R. ; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORENO-RODRÍGUEZ, A. St. *Linguagear na compreensão da análise textual discursiva: das palavras aos conceitos*. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 8, n. 19, p. 1021--1040, 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio--histórico*. In: *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio--histórico*. [S. l.: s. n.], 1993.

ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR A PARTIR DO PPED/UENP

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Flávio Massami Martins Ruckstadter

Considerações Iniciais

Uma das exigências da Pós-Graduação *Stricto Sensu* é a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em cursos de Mestrado, o relatório de pesquisa é denominado de dissertação e em cursos de Doutorado, tese. Com uma nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu* nos últimos anos, os mestrados e doutorados profissionais, difundiu-se também o termo Produto Educacional, Produto Técnico-Tecnológico ou ainda Objeto de Aprendizagem.

O objetivo central deste capítulo é o de discutir o que são produtos educacionais a partir dos documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e da área de Educação, bem como a partir dos modelos em construção nos Programas Profissionais em Educação.

Na sequência, tem como objetivos específicos apresentar o repositório de Objetos de Aprendizagem da CAPES, o portal eduCAPES, bem como relatar a experiência em construção no PPed. A partir de exemplos do eduCAPES e dos produtos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) é possível debater e apresentar possibilidades para a construção de produtos educacionais como resultados de pesquisa na área de Educação.

O critério de inclusão utilizado para os exemplos apresentados neste capítulo são os produtos apresentados no PPEd, o que significa que o texto está enraizado na experiência de um programa jovem que teve sua aprovação no final de 2018 e que iniciou suas atividades em março de 2019.

Produtos Educacionais: o que dizem os documentos?

O termo produto pode remeter à ideia de algo comercializável, rentável, seguindo uma lógica de mercado. Em uma busca no dicionário, a palavra produto tem onze acepções, e, uma delas, remete àquilo que é produzido com o intuito de venda para um mercado específico. Todavia, também traz o sentido de que qualquer coisa fabricada é um produto, além de apresentar que produto é o resultado de qualquer atividade humana. (MICHAELIS, 2022).

No âmbito da CAPES, a portaria número 60 de 20 de março de 2019, em seu capítulo IV, dispõe sobre os TCCs dos programas profissionais *stricto sensu* de modo geral. Enfatiza a importância do atendimento das demandas sociais de forma alinhada ao objetivo do programa, a partir do rigor científico e princípios éticos na pesquisa. O documento traz, de forma ampla, que cada programa deve indicar o formato dos TCCs e que as orientações específicas devem ser apresentadas pelas áreas de avaliação em documentos orientadores próprios. Destaca que deve haver espaço para a inovação, relevância e aplicabilidade desses trabalhos no contexto de atuação profissional do egresso. (CAPES, 2019).

Para o caso dos produtos educacionais resultantes de mestrados (MP) e doutorados profissionais (DP), a concepção da área de Educação, e, inserido nela, do PPEd, não carrega uma marca mercadológica. Não há, por exemplo, uma tradição da área no desenvolvimento de patentes. Assim, embora não

exista no Documento de Área (CAPES, 2019a) uma definição precisa sobre o que são os produtos educacionais¹⁶, tem se construído certo consenso de que eles devem resultar de processo de pesquisa e podem se constituir como instrumentos para que as pesquisas desenvolvidas ultrapassem os muros das universidades e sejam acessadas amplamente pelos diferentes setores educacionais e por seus profissionais, seja na docência ou na gestão, em espaços de educação formal ou informal. Quanto às suas tipologias, podem ser o desenvolvimento de uma técnica, de um material didático, de um processo de ensino-aprendizagem, de um material ou de um curso de formação de professores, de gestores e outros profissionais da educação, dentre tantas outras possibilidades. O que se coloca como fundamental é que seja resultado de processo de investigação científica e que, preferencialmente, tenha se originado de um problema de pesquisa formulado a partir da prática profissional dos pós-graduandos. Entendidos e produzidos nestes termos, esses produtos podem se constituir como pontos de interlocução e aderência com a sociedade. Mas, para isso, é necessário dar visibilidade e acesso a eles. Do contrário, continuarão, como muitas teses e dissertações, restritos a um público muito específico: aquele que frequenta as universidades.

Geralmente a divulgação de produção acadêmica acontece em livros, eventos e periódicos científicos. Quando realizamos uma busca, é comum procurar publicações mais destacadas, bem-avaliadas e conceituadas. No caso dos periódicos, até o momento, existe uma avaliação da CAPES que ranqueia as revistas (QUALIS CAPES Periódicos). Para eventos da área de Educação não há um QUALIS específico, mas vale ficar atento a eventos que tenham Anais e *International Standard Serial*

16 A Área de Ensino, por exemplo, apresenta em seu Documento de Área CAPES, uma definição do que entende constituir um produto educacional (CAPES, 2019b).

Number (ISSN)¹⁷. No caso da produção em livros, houve uma avaliação da produção em livros de obras autorais e coletivas, pela área de Educação, até a avaliação quadrienal dos PPGs do período de 2013-2016. Na última avaliação, deixou de haver a avaliação de obras coletâneas, em particular pelo volume que elas representam das publicações da área.

Outra forma de difusão e acesso à produção científica resultante de cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros são os repositórios das próprias instituições. Um mecanismo de busca muito utilizado para levantamento dessa produção é o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁸. No entanto, nem sempre se localiza a informação referente ao produto educacional resultante de um MP ou DP ao buscar a informação nesta plataforma – que prioriza teses e dissertações.

No caso desses programas, o produto educacional pode ser mais um canal de divulgação e de aproximação com o ambiente de trabalho. A sua divulgação pode acontecer nos próprios repositórios das instituições de ensino superior no sentido de congregar ali a produção acadêmica de sua comunidade científica. Contudo, é importante discutir, por exemplo, meios de divulgar os produtos diretamente junto às escolas da Educação Básica. Um exemplo é a iniciativa do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), da UFMG, que realiza

17 “O ISSN (*International Standard Serial Number*), sigla em inglês para Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas, é o código aceito internacionalmente para individualizar o título de uma **publicação seriada**. Esse número se torna único e exclusivo do título da publicação ao qual foi atribuído” o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) é um órgão do governo federal e o único autorizado a emitir o ISSN”. (IBICT, 2022, s.p.) Disponível em: <http://cbissn.ibict.br/index.php/issn>. Acesso em: 25 Jan. 2022.

18 A CAPES, em portaria de 15 de fevereiro de 2006, recomendou a divulgação da versão digital das teses e dissertações. Embora não haja obrigatoriedade de disponibilizar o trabalho na íntegra, em alguns casos, é possível localizar seu título e algumas informações básicas, como a instituição onde foi defendido.

uma mostra anual dos produtos educacionais, apresentados diretamente pelos mestres e mestrandos, que é aberto às escolas e ao público em geral (ZAIDAN; REIS; KAWAZAKI, 2020). Para além dos repositórios institucionais, há uma plataforma da CAPES (o portal eduCAPES), sendo um bom repositório à disposição dos PPGs.

Os documentos do PPEd não normatizam de forma fechada a questão dos produtos educacionais. O regulamento do programa traz, como uma das exigências para a obtenção do título de mestre, a apresentação e defesa pública, com aprovação de uma banca, de uma dissertação e/ou produto educacional e/ou projeto de intervenção. (PPEd, 2019). O projeto do curso assevera que as pesquisas realizadas sejam, preferencialmente, pesquisas do tipo de intervenção no ambiente profissional. Ao final de 24 meses o discente do programa deve apresentar uma dissertação e um produto educacional.

O que tem se colocado como desafio ao corpo docente do PPEd é como articular o produto educacional, a pesquisa desenvolvida e a dissertação. Isso se dá por alguns motivos. O principal deles é o fato de que a maioria dos professores realizou sua formação como pesquisador em mestrados e doutorados acadêmicos e tem pouca experiência no desenvolvimento de produtos na área de educação. Observa-se no grupo, em momentos de encontros coletivos, participação em bancas internas e autoavaliação, que temos percorrido majoritariamente o caminho de desenvolvimento da pesquisa para, por fim, elaborar o produto educacional, geralmente descrito ou inserido em uma das seções ou como apêndice/anexo da dissertação.

Apresentaremos, na sequência, alguns exemplos de produtos educacionais na área de educação a partir de levantamento realizado no portal eduCAPES e nos trabalhos concluídos e defendidos no PPEd até o momento.

Levantamento de Produtos Educacionais: possibilidades

Como qualquer outro tipo de pesquisa educacional, é preciso iniciar pelo contato com o que se produz na área. Nenhum conhecimento é totalmente novo ou desconhecido. Já há um caminho percorrido por outros mestrados profissionais e relatos dessas experiências já foram publicados (ANDRÉ, 2016; ZAIDAN; REIS; KAWAZAKI, 2020).

Esta pesquisa pode ser iniciada a partir dos repositórios das próprias instituições e páginas dos programas. Conforme observado anteriormente, não há ainda um catálogo específico de produtos educacionais. No entanto, há uma plataforma que tem potencial para que essa busca seja realizada, o eduCAPES, e ela tem sido adotada por alguns programas como repositório dos produtos resultantes das pesquisas desenvolvidas em MP.

O eduCAPES foi criado pela Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) a fim de divulgar os materiais produzidos em seus cursos. A consulta é gratuita e aberta a todos os interessados, mas direcionada a estudantes e professores da educação básica, graduação e pós-graduação. Ainda não é uma plataforma adotada por todos os programas, mas já se pode perceber, na página, comunidades e parcerias com os chamados Mestrados Profissionais em Rede.¹⁹

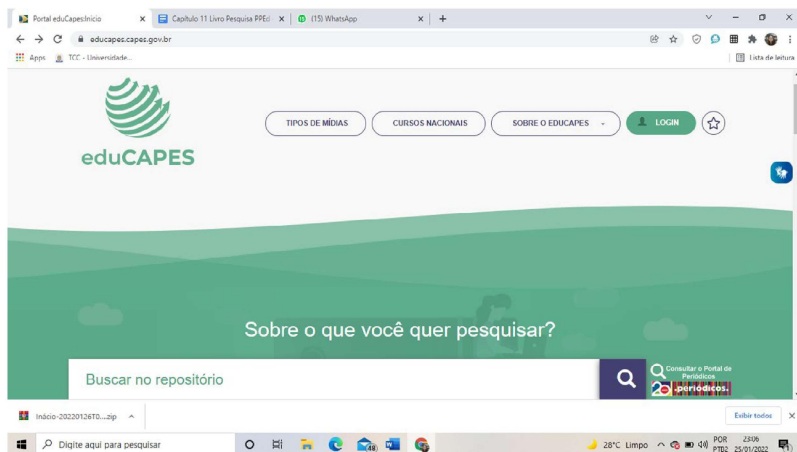
Na apresentação do portal, são elencados alguns tipos de objetos de aprendizagem que sejam de domínio público e tenham sido autorizados pelos seus autores, tais como “textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações,

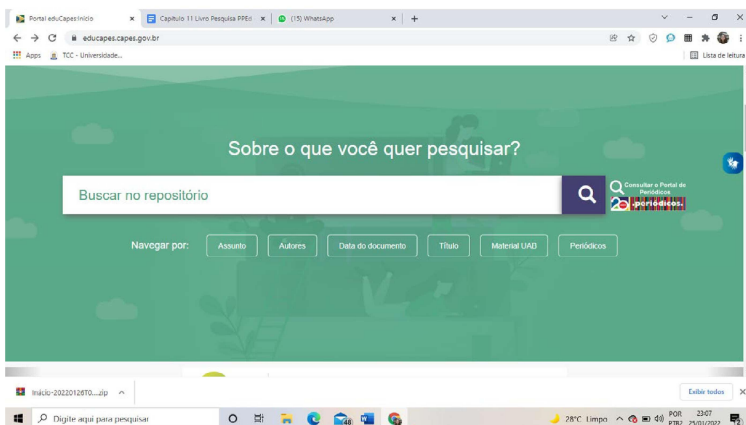
19 Trata-se dos cursos que fazem parte do Programa de Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica (ProEB). São 12 cursos ofertados nas áreas de Ensino de Física, Matemática, Educação Física, Ensino de História, Filosofia, Letras, Artes, Ensino de Biologia, Sociologia, Gestão e Regulação de Recursos Hídricos, Ensino de Ciências Ambientais e Química (CAPES, 2022).

videoaulas, áudios, imagens”. Ainda que o termo utilizado seja Objetos de Aprendizagem (OAs), e não produtos educacionais, o portal fornece possibilidades para pensarmos e debatermos essa produção a partir de uma pesquisa realizada e divulgada de forma gratuita. É possível cadastrar produções desenvolvidas em diferentes formatos e espaços, desde que “[...] estejam mapeados em algum esquema de metadados” (CAPES, s.d., n.p.). Por essa razão, para além de disponibilizar em diferentes portais, é importante que as universidades e os programas tenham repositórios próprios e amplamente divulgados, podendo também serem *linkados* ao portal.

Na aba “Sobre Educapes” é possível acessar um tutorial de como realizar a busca, encontrar informações de como submeter um material, conhecer os parceiros do portal, bem como localizar o contato, perguntas frequentes, “fale conosco” e se “cadastrar como submissor”. No tutorial, há dicas de como refinar a pesquisa por meio das ferramentas disponíveis na busca do portal.

Figura 01: Página inicial do portal eduCAPES

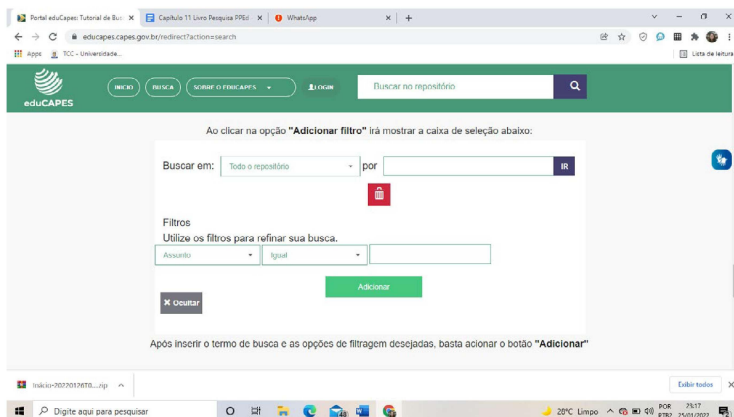




Fonte: (CAPES, 2022)²⁰

Nessa página inicial é possível navegar por assunto, autores, data, título, material UAB e/ou periódico sem que seja necessário realizar o *login*. Para refinar a busca, o localizador conta com algumas ferramentas:

Figura 02: Filtros do portal eduCAPES

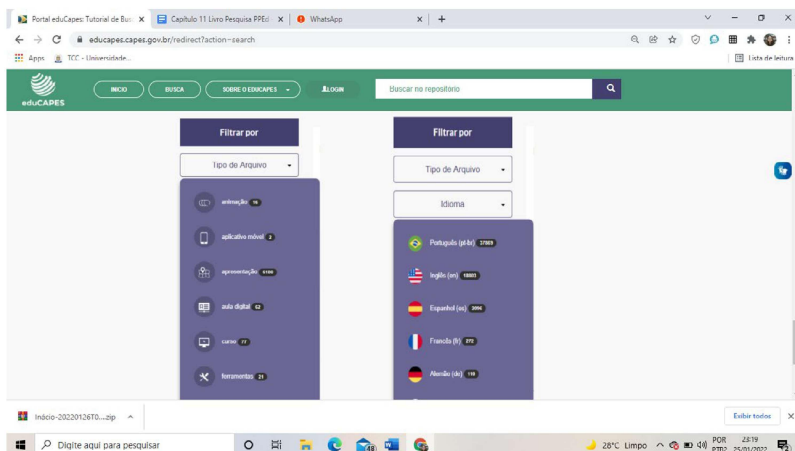


Fonte: (CAPES, 2022)

²⁰ Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em 25 de fev. de 2022.

Além de refinar a busca com a inserção de termos, pode-se utilizar filtros pré-disponíveis por tipo de arquivo e idioma.

Figura 03: Filtros por tipos de arquivo e idioma do portal eduCAPES



Fonte: (CAPES, 2022)

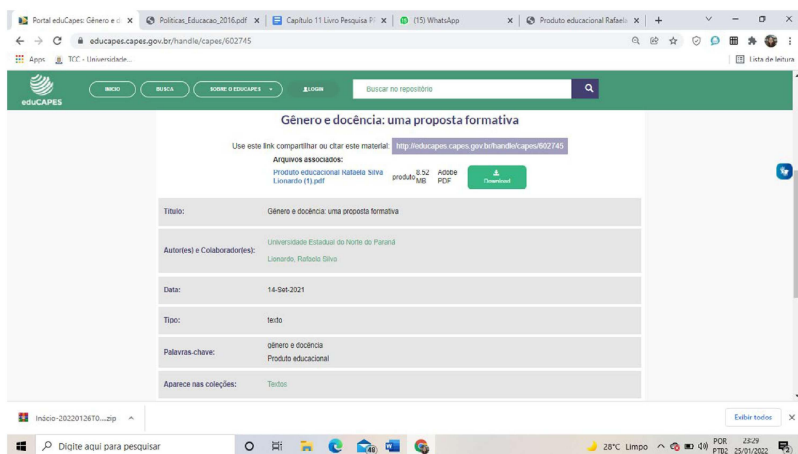
Os OAs estão organizados em 12 tipos de mídias: Imagens, Vídeos, Aplicativo Móvel, Livro Digital, Animação, Aulas e cursos de Moocs²¹, Ferramentas, Jogo, Laboratório, Mapa, Áudio e Portal (CAPES, 2022).

Como o portal foi criado no contexto dos cursos à distância pela Diretoria de Educação à Distância (DED/CAPES) em parceria com a UAB, e com o intuito de dar visibilidade a esses OAs, grande parte do material disponível se relaciona a esses cursos, como, por exemplo, videoaulas e livros de disciplinas de cursos de graduação ofertados na modalidade. Contudo, com a opção de submissão pelo autor, as possibilidades se ampliam. Ainda que não seja uma prática adotada por um programa como

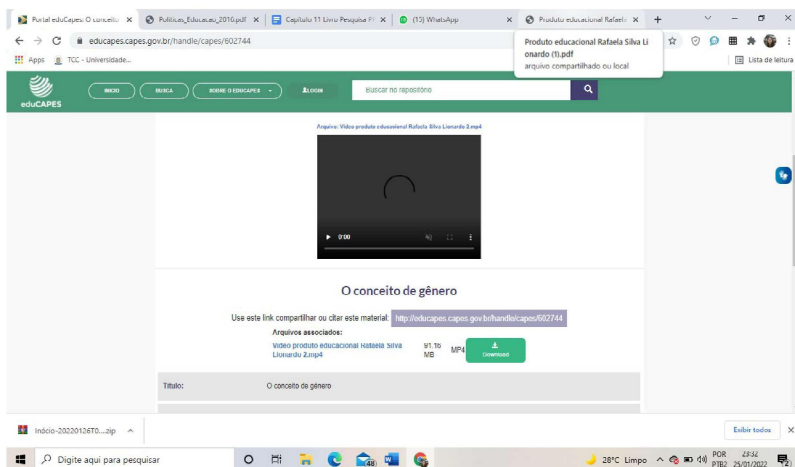
²¹ *Massive Open Online Courses* (Moocs) são cursos oferecidos geralmente por instituições acadêmicas de forma aberta, quase sempre gratuita e sem exigência de pré-requisitos (URGS, 2018).

um todo, é possível, por exemplo, cadastrar o produto educacional resultado de uma pesquisa de MP no portal. Cita-se, como exemplo, o trabalho defendido no PPED no ano de 2020 de autoria de Rafaela Silva Lionardo e orientado por Luiz Antonio de Oliveira. Trata-se de um material formativo para professores e pedagogos intitulado **“Gênero e docência: uma proposta formativa”**. Junto com o material, foi elaborado um vídeo explicativo intitulado **“O conceito de gênero”** que também está disponível no portal.²²

Figuras 04 e 05: Exemplos de produtos educacionais submetidos pelo PPED



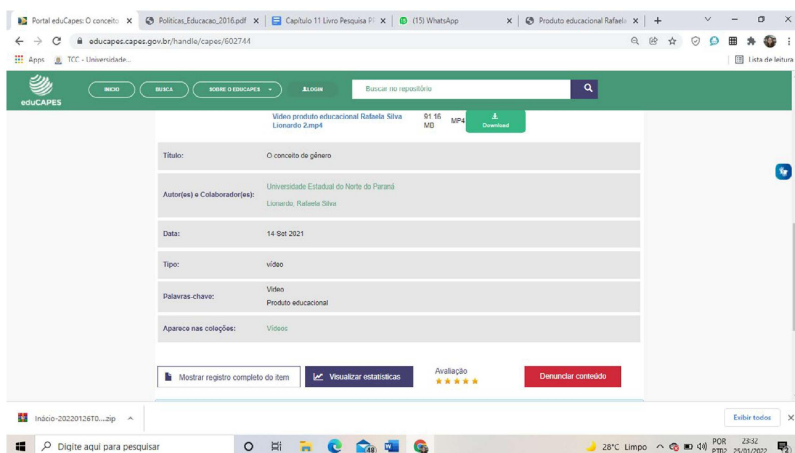
²² Além desse exemplo, alguns programas profissionais da área de Educação adotaram a prática de submeter à eduCAPES os produtos resultantes das pesquisas desenvolvidas. É o caso dos produtos desenvolvidos no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Alto Vale do Rio dos Peixes (UNIARP).



Fonte: (CAPES, 2022)

Por fim, após a busca, é possível realizar o *download*, bem como avaliar os materiais atribuindo de 1 a 5 estrelas no final da página do lado direito.

Figura 06 : Opção de *download* e avaliação de produto educacional



Fonte: (CAPES, 2022)

O portal eduCAPES pode se constituir em mais uma ferramenta de levantamento para realização de revisão de literatura. Além de ajudar a pensar o formato de um produto educacional uma vez que é uma ferramenta gratuita, de fácil acesso e uso. Ainda não é adotado por todos os programas, como o já consolidado catálogo de teses e dissertações da CAPES, por exemplo, contudo, apresenta-se como possibilidade já discutida e aprovada no âmbito do PPEd a partir da iniciativa exemplificada.

Tipos de Produtos Educacionais: um relato a partir do PPEd

O PPEd é um programa jovem, em processo de consolidação, que iniciou sua primeira turma no ano de 2019, com previsão das primeiras defesas para os anos de 2020 e 2021. Até fevereiro de 2022, foram realizadas 21 defesas. Os trabalhos de conclusão podem ser acessados na página virtual do Programa, em uma aba específica.²³ Ao todo, são 19 trabalhos disponíveis no *site*.

O formato dos produtos educacionais tem sido discutido coletivamente no âmbito de duas disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso: Oficina de Produtos Educacionais (OPE) I e II, cursadas, respectivamente, no primeiro e segundo semestres do primeiro ano do curso. Nessas disciplinas, ministradas por todo o corpo docente, dividido em duas linhas de pesquisa, foram realizados, por exemplo, debates sobre os formatos dos produtos educacionais a partir de atividades de levantamento das produções dos MPs e DPs, do Portal eduCAPES e da produção do próprio programa. Também são realizados exercícios coletivos de apresentação, discussão e reestruturação do pré-projeto apresentado na seleção para o ingresso, pois, no momento da seleção, o candidato deve indicar qual a ideia que tem para o desenvolvimento do produto

23 <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc>

educacional em sua proposta de pesquisa. Ao final da OPE I, os discentes apresentam aos professores suas propostas de pesquisa e de produtos educacionais reestruturados a partir da atividade de levantamento e das discussões e orientações realizadas de forma coletiva e individualizada.

No semestre seguinte, na disciplina OPE II, o objetivo central é o de iniciar o levantamento e revisão de literatura com o intuito de apresentação no Seminário de Pesquisa do PPEd, que acontece no segundo semestre²⁴. Esse levantamento tem como foco, além da revisão bibliográfica, trazer também produtos desenvolvidos em MPs que se relacionem com as temáticas e problemáticas individuais de pesquisa. Se na OPE I, para delimitar a atividade, inicialmente, a proposta é a de consultar a produção dos PPGs profissionais da região Sul, na OPE II a orientação é a de que esse levantamento seja ampliado à medida que a pesquisa se desenvolve.

Os tipos de produtos apresentados constituem uma diversidade, mas já indicam uma tendência acordada no PPEd: os discentes devem apresentar uma dissertação e um produto educacional. Contudo, ainda não foi definido se esse produto deve vir como material separado ou inserido na própria dissertação. Entre os trabalhos defendidos há os dois formatos, mas predomina o segundo, seja em uma seção ou ao final da dissertação. De acordo com o que consta nos resumos e introdução das dissertações defendidas até o momento, dentre as já disponíveis na página, pode-se identificar os seguintes tipos de produto:

- Pesquisa de intervenção com a organização de um grupos de estudos e elaboração de Plano de Ação (proposta formativa)

24 Com exceção do ano de 2020, por conta da pandemia de Covid, o II Seminário foi realizado em março de 2021. Em novembro do mesmo ano foi realizada a terceira edição do evento, ambos em formato remoto.

com a temática da Educação Ambiental Crítica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

- Material didático para docentes e discentes sobre ações afirmativas.
- *E-book* no formato *pocket* para divulgação das discussões sobre gênero entre gestores da Educação Infantil.
- *Site* com documentos sobre gestão democrática;
- Material didático para docentes com um Plano de Trabalho Docente-Discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Dicionário de termos sobre gênero e sexualidade;
- Formação continuada de professores das séries iniciais para o ensino de Geometria;
- Curso de extensão para professores sobre a reforma do ensino médio e a BNCC;
- Centro de Memória Virtual (*site*) de uma instituição escolar;
- Caderno didático de Educação Ambiental e plano de ação para professores na perspectiva da PHC;
- Estudo de caso - Programa Mais Educação e Novo Mais Educação;
- Material de apoio para professores e pedagogos e vídeo explicativo sobre gênero e sexualidade;
- Caderno Pedagógico sobre a Pedagogia do MST;
- Texto de apoio e vídeo para professores sobre o conceito de gênero;
- Roteiro didático para alunos do ensino médio sobre a história a partir das mulheres populares da América Latina;
- Material didático para alunos do ensino fundamental II sobre ensino de história e história local por meio do Patrimônio Cultural.

A partir da produção do PPEd, pode-se perceber a variedade de tipos de produtos educacionais, bem como seus interlocutores: professores, gestores e alunos de diferentes níveis de ensino da educação básica. Os temas orbitam em torno das duas linhas: uma que prioriza estudos sobre gestão e planejamento; e outra que prioriza as práticas docentes. Todos apresentaram relatórios finais de pesquisa no formato de dissertação, que estão disponíveis na íntegra na página do programa²⁵. No entanto, nem todas as pesquisas realizaram a implementação ou validação do produto educacional. Apesar de indicar que as pesquisas devem ser, prioritariamente, de intervenção, o regimento do PPEd é amplo nesse sentido.

Considerações Finais

Não há um formato de produto educacional único, tampouco há na área de educação da CAPES um documento orientador para sua elaboração. Os formatos dos produtos educacionais do PPEd estão em um movimento constante de debate, com duas disciplinas obrigatórias, com essa especificidade, e divulgação de forma coletiva entre o corpo docente, discente e os pares, seja nos espaços de divulgação acadêmica como eventos e revistas, ou no ambiente profissional, com cursos de extensão, projetos de intervenção ou materiais didáticos dos mais variados tipos e formatos, porém todas as pesquisas desenvolvidas têm em comum a apresentação de uma dissertação como relatório final, com defesa pública com a composição de uma banca avaliadora.

A partir da experiência de levantamento desenvolvida nas OPEs, há uma tendência dos programas profissionais em educação na realização de pesquisas de intervenção e na elaboração de produtos educacionais que possam ser consultados

25 No momento da redação deste capítulo, havia defesas recentes e os relatórios e produtos ainda não estavam disponíveis no *site*.

de forma independente da dissertação. Isso ainda não está completamente definido, inclusive o formato do relatório final se encontra em debate, principalmente nos Seminários de auto-avaliação e a partir das experiências de outros programas de pós-graduação em Educação já consolidados.

Alguns desafios ainda precisam ser superados. No caso do corpo docente do PPEd, por exemplo, em avaliação interna realizada de forma sistematizada, foi identificado que a totalidade teve sua formação como pesquisador em programas acadêmicos. Um movimento que tem possibilitado a aproximação e o diálogo com o formato dos cursos profissionais é a participação do corpo docente do PPEd em bancas e eventos em outros programas profissionais. No que se refere ao corpo discente, elaborar uma dissertação e um produto educacional em 24 meses se constitui em um desafio, uma vez que a maioria é constituída de trabalhadores e trabalhadoras da educação e que realizam seu curso sem qualquer tipo de apoio ou incentivos de seus ambientes profissionais, tais como afastamentos e/ou bolsas. Nesse sentido, o PPEd tem buscado firmar acordos de cooperação técnica e parcerias com os municípios a fim de que sejam construídas as condições necessárias para cursar as disciplinas, o desenvolvimento da pesquisa e a escrita do TCC. Também se constitui um desafio a divulgação dos produtos educacionais, e isso requer cada vez mais ações conjuntas entre a Universidade e a Educação Básica.

Portanto, o formato do produto educacional no PPEd, bem como o TCC, tem sido fruto de muitas discussões e construído de forma coletiva a partir da concepção de que ele deve impactar a educação básica da região. Esse tem sido o desafio desses primeiros anos do programa, que coaduna com o objetivo principal do projeto do curso, que é o de “[...] qualificar profissionais para a Educação Básica comprometidos com a realidade escolar local e nacional e com a sua transformação a

partir da proposição de projetos e metodologias diferenciadas e inovadoras” (UENP, 2018, n.p.).

Referências

CAPES. Documento de Área. Área 38: Educação. 2019a. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em 21 Fev. 2022.

CAPES. Documento de Área. Área 46: Ensino. 2019b. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino>. Acesso em 21 Fev. 2022.

CAPES. Portaria n. 60, de 20 de março de 2019. 2019c. Disponível em https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em 21 Fev. 2022.

CAPES. Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – ProEB. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 27 Jan. 2022.

CAPES. Portal eduCAPES. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 Fev. 2022.

IBICT. Página virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. O que é o ISSN?

Disponível em: <http://cbissn.ibict.br/index.php/issn>. Acesso em: 25 Jan. 2022.

MICHAELIS. **Verbetes Produto**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/produto/>. Acesso em: 25 Jan. 2022.

UENP. **Projeto do curso do PPed. Objetivos**. 2018. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-objetivos>. Acesso em 18 Fev. 2022.

URGS. **O que são MOOCs (Massive Open Online Courses)?** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bibpsico/2018/02/o-que-sao-moocs-massive-open-online-courses/> Acesso em: 07 Fev. 2022.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. de F. R.; KAWASAKI, T., F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-12, 24 jun. 2020.

SOBRE OS AUTORES

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Professora e doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação mestrado profissional em Educação Básica PPed.

Endereço Eletrônico: flavia.lima@uenp.edu.br.

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Doutor em Educação. Professor Associado do Curso de História e do Mestrado em Educação no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho.

Endereço eletrônico: flavioruckstadter@uenp.edu.br

George Francisco Santiago Martin

Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Endereço eletrônico: george@uenp.edu.br

Jonis Jecks Nervis

Doutorado pela Unesp de Botucatu - Energia na Agricultura. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP).

Endereço eletrônico: jonisjn@uenp.edu.br

Jorge Sobral da Silva Maia

Professor Associado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Para a

Ciência - UNESP. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Endereço eletrônico: sobralmaia@uenp.edu.br

Juliane Priscila Diniz Sachs

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Docente/pesquisadora da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel - UENP-CLM. Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da UENP.

Endereço eletrônico: jsachs@uenp.edu.br

Luiz Antonio de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do CCHE, Pedagogia, UENP, campus Cornélio Procopio. Endereço eletrônico: luizantonio@uenp.edu.br.

Marisa Noda

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Ciência Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Jacarezinho.

Endereço eletrônico: mnoda@uenp.edu.br

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora Adjunta do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP).

Endereço eletrônico: patriciaoliveira@uenp.edu.br.

Roberta Ekuni

Doutora em Ciências (Psicobiologia). Professora Adjunta no Departamento de Psicologia Social e Institucional na Universidade Estadual de Londrina. Orientadora no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho.

Endereço eletrônico: robertaekuni@uel.br

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Doutora em Educação. Professora Associada do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed).

Endereço eletrônico: vanessaruckstadter@uenp.edu.br.

Este livro objetiva subsidiar a elaboração de projetos e desenvolvimento de pesquisas, bem como apresentar discussões teórico-metodológicas a pesquisadores iniciantes do campo educacional. Aborda diversas temáticas organizadas em 4 partes principais: na primeira parte a coletânea traz discussões sobre a pesquisa como princípio profissional, fundamentos da análise qualitativa e ética na pesquisa; na segunda, apresenta uma introdução para levantamentos bibliográficos, revisão de literatura e técnicas de entrevistas na pesquisa educacional; na terceira parte apresenta possibilidades de análises qualitativas em educação: análise de conteúdo, análise de textos documentais/legais, análise a partir do método hermenêutico-dialético-dialógico e análise textual discursiva; e, por fim, apresentamos uma discussão sobre concepções e tipos de produtos educacionais elaborados a partir das pesquisas desenvolvidas nos cursos Stricto Sensu profissionais em Educação.



**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**
Apelo ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica
UEPR

