

© Editora UFLA 2022 by Ronei Ximenes Martins (Organizador).

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-25-8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior
Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior
Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

CONSELHO EDITORIAL

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlison Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis.

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)	Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)
Alice de Fátima Vilela	Renata de Lima Rezende
Damiana Joana Geraldo Souza	Vítor Lúcio da Silva Naves
Késia Portela de Assis	Walquíria Pinheiro Lima Bello
Marco Aurélio Costa Santiago	

Revisão de português: Mídia revisões - Aline Fernandes Melo

Revisão de referência: Isabel Cristina de Oliveira - Bibliotecária: Júlia de Fátima Emilioreli Giarola

Imagem da Capa: Nuvem frequencial de termos gerada com o aplicativo <http://www.wordclouds.com>, a partir dos textos do livro. Criação do organizador da obra.

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA

Metodologia de pesquisa científica : reflexões e experiências investigativas na educação / organizador: Ronei Ximenes Martins. – Lavras : Ed. UFLA, 2022.
281 p. :il.

Bibliografia.
ISBN 978-65-86561-25-8

1. Pesquisa qualitativa. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Martins, Ronei Ximenes. II. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 001.42

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,
CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br



DEDICATÓRIA

Quando iniciamos a elaboração desta obra, nem em pesadelos seria possível imaginar o que se sucederia em 2020 e 2021. Enquanto escrevíamos os capítulos, revisávamos e editorávamos a versão final confinados em nossas casas, milhões de pessoas adoeceram de COVID-19 e, somente no Brasil, 610 mil perderam a vida enquanto o livro foi escrito e revisado. Em meio a tanta tristeza e medo, mantivemos nossa esperança e a convicção de que somente a pesquisa científica e o conhecimento especialista produzido nas universidades e centros científicos do mundo poderiam salvar a humanidade da pandemia. O que nos aconteceu em 2020-2021 já entrou para os fatos relevantes da nossa história e deve ser alerta de que é preciso manter e ampliar o investimento na ciência e na educação como fatores essenciais de proteção da vida e dos valores relevantes da humanidade.

Este livro é dedicado a todas as pessoas que trabalharam incansavelmente para a produção dos conhecimentos científicos imprescindíveis à superação dos efeitos perversos da pandemia de COVID-19.

Também é dedicado a todas as vítimas desta catástrofe que já ceifou milhões de vidas, muitas dessas mortes evitáveis não fosse o negacionismo, a ignorância, a ganância, o egocentrismo e a perversão que, infelizmente, ainda dominam milhões de mentes e corações.

Que, no final, a ciência e a ética triunfem! Não faz sentido produzir conhecimento se ele não nos torna pessoas melhores, sociedades mais justas/inclusivas e o nosso planeta ambientalmente sustentável/preservado para as próximas gerações.



APRESENTAÇÃO

Em 2015 fui convidado a elaborar um livro sobre Metodologia de Pesquisa para um curso de especialização em Educação Ambiental, área interdisciplinar com atuação simultânea em torno do ambiental e do educacional. Contando com a colaboração de vários colegas professores e pesquisadores, organizei a obra intitulada: Metodologia de Pesquisa: Guia Prático com ênfase em Educação Ambiental. Além de atender aos estudantes da especialização, houve grande aceitação por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação stricto sensu na área de educação. Existem indicações para acesso à versão e-book em vários sites e redes sociais. O livro esteve entre os 100 produtos mais acessados no repositório institucional da UFLA, no ano de 2016.

A edição impressa esgotou rapidamente e, desde então, tenho recebido muitas solicitações para a publicação de versão atualizada e aprimorada. A partir dessa demanda e contando, mais uma vez, com o trabalho colaborativo dos colegas professores e pesquisadores que compõem comigo a autoria dessa obra, lançamo-nos ao desafio de elaborar uma “nova versão” da obra, contudo, desta vez direcionada para delineamentos destinados às investigações no campo científico da educação. Por ser nova edição do livro originalmente elaborado em 2015, alguns capítulos de minha autoria, ou partes deles, foram republicados nesta reedição, com aprimoramentos e atualizações. Nestes casos, inseri nota de rodapé informando que se trata de reutilização de trechos originalmente contidos na primeira edição.

O objetivo principal desta nova versão consiste em oferecer subsídios aos estudantes de graduação e de pós-graduação para a concepção, delineamento e o desenvolvimento de processos de pesquisa que gerem conhecimento cientificamente e socialmente relevantes. Sabemos que existe abundância de temas para pesquisa e muitos problemas a serem investigados, mas a experiência com orientação de graduandos e pós-graduandos nos mostra que a maior dificuldade do pesquisador em formação é a compreensão profunda de como organizar e aplicar a metodologia de investigação com criatividade e rigor suficientes para gerar conhecimento novo com sólidas evidências de validade. Além disso, realizar uma investigação que cumpra a função social de enriquecer não só o que se sabe, mas principalmente o que se faz nessa área.

Para não fugir ao nosso objetivo principal, procuramos desenvolver os capítulos tendo como base seu caráter aplicado dos conhecimentos conceituais a respeito da produção de conhecimentos científicos, mesclando a linguagem formal da comunicação científica com diálogos sobre as formas de se investigar, sob abordagens qualitativa



e quantitativa, os problemas da área da educação. Procuramos trazer para ele a experiência adquirida na atuação como pesquisadores, além da aprendizagem obtida nas interações com os estudantes da disciplina Metodologia de Pesquisa, que leciono na graduação e pós-graduação.

O livro foi organizado em quatro partes. Na primeira, exploramos as formas de construção de conhecimento e os conceitos relacionados à pesquisa em educação. Na segunda parte, reunimos diferentes abordagens e delineamentos para processos de pesquisa, incluindo diferentes tipos de pesquisa de campo e bibliográfica, buscando destacar as especificidades e os caminhos de cada delineamento típico, bem como diferentes formas de obtenção de dados. Já na terceira parte foram reunidas orientações relevantes sobre processos de análise de dados, visto ser etapa crucial para o desfecho dos processos de investigação. Por fim, tem-se a quarta divisão, na qual são apresentadas orientações sobre a produção da escrita acadêmica e a elaboração de relatórios de pesquisa, observando-se as regras da comunicação científica.

A organização em 4 partes, cada qual subdividida em capítulos, visa criar uma trilha básica de estudo, de igual modo possibilitar uma leitura não linear, pela qual se viabilize a compreensão dos conceitos e suas aplicações. Portanto, você pode, a partir do sumário, por iniciativa própria ou por indicação de seu mentor de pesquisa, ir direto aos capítulos que considera serem mais aderentes ao seu estilo e objetivo como pesquisador. Qualquer que seja sua escolha para trilhar a leitura dos capítulos, sugiro que não deixe de ler os três iniciais, pois apresentam conceitos e reflexões básicas sobre a organização de um processo de pesquisa.

Ensinar metodologia de pesquisa consiste num grande desafio. Apesar da complexidade do tema, que envolve muita informação, procuramos inserir neste livro o conteúdo essencial para a compreensão dos processos de pesquisa, com efeito, discorrendo a respeito de saberes relevantes para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados na conclusão dos cursos de graduação de pós-graduação na área de educação.

Por fim, destaco que foram indicadas diversas leituras complementares e materiais adicionais que serão úteis na complementação e no aprofundamento dos seus estudos sobre metodologia de pesquisa. Agradeço aos meus colegas que escreveram capítulos e contribuíram imensamente para tornar esta edição possível, e a você, leitor, pela oportunidade de trabalharmos em conjunto, ensinando e aprendendo a pesquisar.

Boa leitura!

Ronei Ximenes Martins

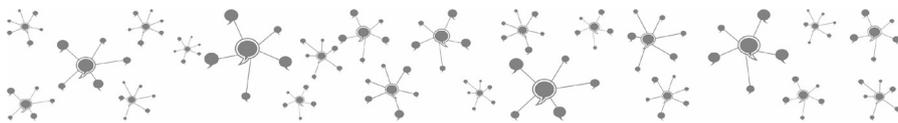


SUMÁRIO

Parte 1 - Bases conceituais	11
Capítulo 1 - Aspectos teóricos e interesses da produção de conhecimento	12
1.1 <i>Introdução</i>	12
1.2 <i>Conhecimento científico e conhecimento filosófico</i>	13
1.3 <i>Fundamentos para a pesquisa em educação</i>	16
1.4 <i>Teoria tradicional e teoria crítica: pressupostos epistemológicos</i>	19
1.5 <i>Pesquisa, conhecimento e interesse</i>	25
<i>Referências</i>	27
Capítulo 2 - O processo de pesquisa em educação	28
2.1 <i>Introdução</i>	28
2.2 <i>Abordagens de Pesquisa em Educação</i>	31
2.3 <i>Abordagem Quantitativa</i>	33
2.4 <i>Abordagem Qualitativa</i>	38
<i>Referências</i>	42
Capítulo 3 - Planejamento de pesquisa	44
3.1 <i>Introdução</i>	44
3.2 <i>O Problema de Pesquisa</i>	46
3.3 <i>Justificativa para a realização da pesquisa</i>	48
3.4 <i>Objetivos de Pesquisa</i>	49
3.5 <i>Percurso Metodológico da Pesquisa</i>	51
3.6 <i>Pesquisa bibliográfica e/ou documental</i>	52
3.7 <i>A Observação científica de fenômenos</i>	54
3.8 <i>Breve orientação sobre entrevistas</i>	57
3.9 <i>Análise e interpretação dos dados coletados</i>	60
3.10 <i>Cronograma de execução e recursos necessários para a pesquisa</i>	62
<i>Referências</i>	64
Capítulo 4 - No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade	66
4.1 <i>Introdução</i>	66
4.2 <i>A entrevista como processo de interação</i>	67
4.3 <i>Entrevista: um instrumento de obtenção de dados</i>	70
4.4 <i>Estruturação das entrevistas</i>	72
4.5 <i>Aplicação da entrevista</i>	75
4.6 <i>Vantagens e desvantagens da entrevista</i>	78
4.7 <i>Entrevistas em grupo</i>	79
4.8 <i>Grupos focais</i>	80



4.9 Considerações finais	82
Referências	83
Parte 2 - Delineamentos de pesquisa	85
Capítulo 5 - Introdução a delineamentos de pesquisas em educação	86
5.1 Introdução	86
5.2 Pesquisa-ação	86
5.3 Pesquisa participante	87
5.4 Estudos de casos	87
Referências	89
Capítulo 6 - Delineamentos dos tipos Survey e Estudo de caso	90
6.1 Introdução	90
6.2 O Survey	91
6.3 Quem conta um caso utiliza a metodologia estudo de caso?	96
6.4 Etapas para o desenvolvimento do estudo de caso	99
6.5 Combinação do estudo de caso e survey	102
6.6 Cenário para elaboração de uma pesquisa envolvendo o método Survey e o estudo de caso	103
6.7 Considerações	104
Referências	105
Capítulo 7 - Revisão sistemática como delineamento de pesquisa	107
7.1 Introdução	107
7.2 Etapas da revisão sistemática	108
7.3 Objetivo da Revisão sistemática	108
7.4 Critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão	109
7.5 Delineamento de pesquisa dos artigos a serem recuperados	110
7.6 Estudos de Revisão de artigos Quantitativos	110
7.7 Estudos de Revisão de pesquisas qualitativas	111
7.8 Estudos de Revisão de artigos Mistos	113
7.9 Estudos de Revisão de artigos Qualitativos e Quantitativos	115
7.10 Considerações finais sobre as revisões sistemáticas	122
Referências	123
Capítulo 8 - Sobre os desafios das pesquisas históricas: urdiduras de um caminho em construção	125
8.1 Preâmbulo	125
8.2 Por que pesquisamos a História da Educação?	126
8.3 Como pesquisamos a História da Educação?	130
8.4 No domínio da Educação: liames entre a Política e a Cultura	133



8.5 Considerações finais	139
Referências	140
Capítulo 9 - A História Oral e suas prerrogativas para as pesquisas históricas: duas experiências em perspectiva	143
9.1 Delineando a História Oral	143
9.2 Tipologias (ou gêneros) da História Oral	145
9.3 Interfaces entre Memória e História Oral	146
9.4 Primeiro Projeto - Por uma memória institucional: o decurso histórico do curso de Educação Física da UFLA	151
9.5 Segundo Projeto - Entre Memórias e Histórias: a trajetória de vinte anos da Editora UFLA	155
9.6 Considerações (circunstancialmente) Finais	159
Referências	160
Capítulo 10 - A netnografia na escola como metodologia de pesquisa	163
10.1 Introdução	163
10.2 Netnografia, etnografia e escola	164
10.3 A Netnografia ética	168
10.4 A netnografia e suas aplicações na escola	171
10.5 O quanti e o quali	172
10.6 Os instrumentos de coleta	173
10.7 Considerações finais	177
Referências	179
Capítulo 11 - “Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância	182
11.1 O reverso científico com as culturas da infância	182
11.2 Pesquisar-poetizando com as culturas da infância	187
11.3 Considerações finais	196
Referências	199
Parte 3: Análise de dados	203
Capítulo 12 - A teoria da atividade como instrumental analítico	204
12.1 Introdução	204
12.2 Conceito de atividade e as três gerações da Teoria da Atividade	205
12.3 A Teoria da Atividade como princípio analítico das pesquisas sobre atividade humana	210
12.4 Considerações finais acerca da teoria da atividade	216
Referências	216



Capítulo 13 - A análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados para pesquisa com Surdas e Surdos	219
13.1 <i>Introdução</i>	219
13.2 <i>A Surdez</i>	220
13.3 <i>Uma pesquisa com participantes Surdas e Surdos</i>	221
13.4 <i>Obtenção e análise de dados visuais</i>	222
Referências	234
Capítulo 14 - A análise de conteúdo em estudos de organizações educacionais	236
14.1 <i>Introdução</i>	236
14.2 <i>A Análise de Conteúdo</i>	237
14.3 <i>As Etapas da Análise de Conteúdo</i>	238
14.4 <i>As Técnicas da Análise de Conteúdo</i>	239
14.5 <i>A Análise de Conteúdo em Estudos Organizacionais</i>	241
14.6 <i>Considerações finais sobre a aplicação da análise de conteúdo</i>	242
Referências	242
Capítulo 15 - Exemplo de uso de aplicativo para análise de conteúdo em pesquisa qualitativa exploratória	243
15.1 <i>Introdução</i>	243
15.2 <i>O contexto da investigação</i>	244
15.3 <i>O aplicativo TextSTAT</i>	245
15.4 <i>Exemplificando o percurso da análise de dados</i>	250
15.5 <i>Algumas considerações sobre o processo de análise</i>	253
Referências	253
Parte 4 - Comunicação Científica	255
<i>Orientações sobre os relatórios de pesquisa</i>	256
Referências	258
Capítulo 16 - A escrita acadêmica no percurso de formação do pesquisador-escriptor: “que é que eu posso escrever?”	259
16.1 <i>Começar a escrita...</i>	259
16.2 <i>“O que é escrever?” A escrita como prática que envolve outras ações</i>	261
16.3 <i>A escrita acadêmica como processo enunciativo-discursivo: “quem escreve, escreve algo a alguém...”</i>	264
16.4 <i>“Como posso escrever?” Rompendo os desafios da escrita acadêmica</i>	268
16.5 <i>Finalizando a escrita</i>	271
Referências	272
Sobre os Autores	275



Parte 1

Bases conceituais



Capítulo 1

Aspectos teóricos e interesses da produção de conhecimento

Carlos Betlinski e Vanderlei Barbosa

1.1 Introdução

Ao abordar o tema da produção de conhecimento e a sua relação com a pesquisa científica, com ênfase na área de educação, pretende-se destacar alguns aspectos que configuram os fundamentos filosófico-epistemológicos dos paradigmas contemporâneos de pesquisa, especialmente, àqueles do campo das ciências humanas e sociais.

O escopo inicial é fazer a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento filosófico, resgatando a reflexão filosófica como área e dimensão específica do saber humano e definindo a natureza crítica de um pensamento global. Em nossa visão, tanto a Ciência quanto a Filosofia possuem, em sua origem, um princípio coincidente: análise sistemática, metódica e racional. Ambas têm, como matriz referencial e interpretativa, a Grécia, palco em que nasce a Filosofia, quando ocorre a passagem do pensamento mítico para o emergir de uma consciência racional. Ambas surgem, igualmente, como observação materialista, em oposição ao saber e à concepção de mundo e de homem, fundamentadas em uma interpretação mágica. Logo depois, a Ciência se especializou, e a Filosofia continua numa perspectiva globalizante. Além de fazer a distinção entre conhecimento científico e conhecimento filosófico, pretendemos apresentar alguns fundamentos filosóficos às práticas de pesquisa em educação, buscando escapar dos reducionismos; propor o necessário diálogo entre Filosofia e Ciência como base fundamental, a fim de se pensar os aspectos teóricos e conceituais da produção de conhecimento para as nossas práticas de pesquisas.

Aborda-se com atenção especial os paradigmas filosóficos da teoria tradicional (positivismo) e da teoria crítica abordados por Max Horkheimer (1989) em que se



destaca a necessidade de produção de conhecimentos científico e filosófico capazes de intervenção e comprometimento com a transformação social na perspectiva humanista. Também são apresentados alguns aspectos da obra “Conhecimento e Interesse” (HABERMAS, 1987), cujo original é de 1968, com a pretensão de reafirmar que nenhuma produção de conhecimento é desinteressada e que, portanto, nenhum pesquisador assume a posição de neutralidade diante do conhecimento produzido no contexto político e social.

1.2 Conhecimento científico e conhecimento filosófico

No diálogo de Platão, “Teeteto”, já havia a preocupação com o problema filosófico sobre o que é conhecimento. O interessante nesse diálogo é que o personagem Sócrates utiliza um método - a dialética - para fazer com que Teeteto, um jovem geômetra, construa progressivamente um processo mental, passo a passo até chegar à conclusão, por si mesmo, sobre o que é conhecimento. Essa foi a sentença: conhecimento é crença verdadeira justificada, ou seja, além da intuição ou identificação de um objeto verdadeiro, é preciso que haja uma construção lógica do pensamento, um discurso coerente que não apresente contradições ou ilusões dos sentidos para conhecer um determinado objeto.

Desse modo, utilizando um método pedagógico interessantíssimo, a dialética ascendente, somada à técnica da maiêutica, permitiu que Sócrates conduzisse seu discípulo Teeteto ao entendimento de que é o conhecimento. Por meio da maiêutica, a técnica de trazer à luz os conhecimentos velados, na alma do interlocutor, Sócrates extrai do jovem geômetra Teeteto três definições de *episteme* que são sempre contrariadas e superadas: a *episteme* é entendida como sensação (*aisthesis*); a *episteme* aparece como opinião verdadeira (*alethesdoxa*) e, por último, a *episteme* é entendida como opinião verdadeira acompanhada da explicação racional ou logos (*alethesdoxa meta logou*).

É evidente e lógico que, nesse processo pedagógico, há o pressuposto epistemológico platônico de que o processo de conhecimento ocorre por recordação (reminiscência). Em poucas palavras, o método pedagógico empregado apenas contribui para que a alma do aprendiz recorde aquilo que já possuía no mundo das ideias ou formas perfeitas.

De forma simples, podemos entender que conhecimento é, portanto, uma relação que o sujeito cognoscente estabelece com um objeto, o ser conhecido. Uma relação que pode acontecer, a partir de diferentes perspectivas, poderá ser dolorosa ou prazerosa e contribuir para a sabedoria do próprio sujeito cognoscente e trazer consequências à realidade social em que está inserido.



Todos nós, inseridos no universo da educação e lidando com a formação, trabalhamos com o conhecimento, objeto de nossa atividade. Afirmo Cortella (2000) que ele não pode ser reduzido à sua modalidade científica, pois, apesar de ela estar mais direta e extensamente presente em nossas ações profissionais cotidianas, outras modalidades, como o conhecimento filosófico, o estético, o religioso, o afetivo, dentre outras, também, o estão. No âmbito deste texto, pretendemos tratar da natureza e da especificidade do conhecimento científico e filosófico e, a partir dessa distinção, extrair benefícios à nossa prática pedagógica, visando superar os reducionismos dos campos do saber humano.

O conhecimento científico é caracterizado pela apreensão dos objetos que constituem o mundo sensível. O conteúdo do conhecimento, a que chamamos de científico, ou da ciência, simplesmente, baseia-se num método que nos mostra como os fatos acontecem, descobrindo e formulando as leis, de acordo com as quais os fenômenos se comportam. O pensamento ou conhecimento científico distingue-se pela sistematização de tudo, em dados objetivos e precisos, para explicar os fenômenos, por meio de seus métodos empíricos que se explicitam nas categorias: objetividade, experiência, neutralidade, mensurabilidade, racionalidade, experimentação e observação.

A ciência busca compreender a realidade de maneira racional, descobrindo relações universais entre os fenômenos, o que permite prever acontecimentos e, em consequência, também, agir sobre a natureza.

De certa maneira, a atividade científica emergiu, em termos genéricos, de um grande caldo cultural maior, chamado Filosofia. Segundo Cortella (2000, p. 22), “a modalidade de conhecimento que será chamada *científica* no Ocidente tem pouco mais de 2.500 anos”, ou seja, do ponto de vista histórico, é muito recente, se comparada à presença de nossos primeiros ancestrais na realidade, há quatro milhões de anos. Somente a partir do século XVII, com Galileu e o aperfeiçoamento do método científico, fundado na observação, experimentação e matematização dos resultados, é que a ciência começou a se constituir uma forma específica de abordagem do real e a se destacar da Filosofia. Aparecem, pouco a pouco, as ciências particulares, que investigam a realidade sob pontos de vista específicos: à física interessam os movimentos dos corpos; à biologia, a natureza dos seres vivos; à química, as transformações das substâncias; à astronomia, os corpos celestes; à Psicologia, os mecanismos de o funcionamento da mente humana; à sociologia, a organização social; à engenharia, as estruturas e técnicas; à medicina, a saúde. Assim, o conhecimento é fragmentado entre as várias ciências, pois cada uma se ocupa somente de uma pequena parte do real.



A autonomia da ciência e o rompimento com a reflexão filosófica ocorrem, de forma deliberada, na idade moderna. Em nossa leitura, essa ruptura significou prejuízos tanto para a ciência quanto para a filosofia.

A filosofia tem sido a reflexão sobre todas as formas do fazer e do agir humano, a consciência crítica da experiência humana considerada em sua totalidade. Distingue-se, da ciência, visto que ela particulariza seu objeto. Verifica-se, assim, que ela tem sido a reflexão crítica sobre o real considerado em sua totalidade, a exigência de unificação e de fundamentação radical do saber. O pensamento e o conhecimento filosófico têm uma característica reflexiva, especulativa, rigorosa, crítica.

O pensamento filosófico trata dessa mesma realidade, mas, em vez de fragmentá-la, em conhecimentos particulares, toma-a como totalidade de fenômenos, ou seja, considera a realidade a partir de uma visão de conjunto. Qualquer que seja o problema, a reflexão filosófica avalia cada um de seus aspectos, relacionando-os ao contexto nos quais ele se insere.

O saber filosófico busca recuperar a visão de totalidade perdida diante da multiplicação das ciências particulares e da valorização do mundo dos especialistas. Logo o seu papel consiste em analisar as condições, em que se realizam as pesquisas científicas, investigar seus fins, consequência e implicações. Caracteriza-se, assim, a especificidade do conhecimento filosófico em relação ao conhecimento científico.

Didaticamente, podemos dizer que ela contempla dois aspectos básicos - a verdade e o homem - portanto produz sempre a tensão entre a verdade e o homem, entre o conhecer e o educar, entre a epistemologia e a Paideia. Trabalhar essa tensão é o campo por excelência do filósofo, que é ser o intelectual orgânico que pensa o mundo e a história, conferindo lucidez e consciência ao seu tempo.

Precisamente, sistematizar a consciência de uma época é a tarefa primordial do filósofo, desvelar a teia objetiva e simbólica das relações humanas em suas múltiplas facetas e contradições. O filósofo questiona, interroga, debate a incompletude da vida, do homem, da ciência, pensando seus limites e vislumbrando suas possibilidades.

O conhecimento filosófico, desde sua origem, está intrinsecamente relacionado com a vida. Neste sentido, pode ser definido como consciência crítica da totalidade, ou do real. Em consequência, poderíamos também defini-lo como a consciência crítica da história tomando consciência de si mesmo. A filosofia é uma ciência, mas não é identificável com as ciências particulares, nem se restringe a um campo ou objeto único; seu campo de pesquisa não é como nas outras ciências, restrito a algum objeto determinado.

Seu problema fundamental é procurar definir e explicar esse modo de viver diferente de ser, dessa realidade primária e radical a que chamamos vida. Em decorrência, neste



momento, ela não pressupõe uma abstração, mas a realidade mais radical e propriamente humana que é o nosso próprio e específico viver. A vida é o que somos (Ser) e o que fazemos (Ação), é o que existe de mais próximo e mais próprio ao ser humano.

O ponto inicial da filosofia é o desafio concreto, em suas múltiplas dimensões: cultural, social, econômica e política. Assim sendo, ela pode ser entendida como uma atividade reflexiva, especulativa, sistemática, rigorosa, metódica e crítica, que viabiliza uma postura questionadora da realidade em suas múltiplas formas. De igual modo, a filosofia propicia um conhecimento, em perspectiva global, ao possibilitar uma visão crítica da realidade em sua totalidade.

Edgar Morin (1988), ao defender a tese do pensamento complexo, pondera que nosso tempo não comporta mais a patologia da compartimentalização do saber, que não atende à pluralidade do real e labora em favor de uma perigosa atomização da vida. Creemos valer, para todas as formas de conhecimento, o que Morin (1988, p. 26) afirma, relativamente às ciências. Assevera o sociólogo e pensador francês: não devemos eliminar a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo mesmo movimento das especializações, no qual o próprio especialista se torna ignorante de tudo aquilo que não concerne à sua disciplina, no qual o não especialista renuncia previamente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando este cuidado aos científicos, os quais não têm nem tempo nem meios conceituais para isso. Situação paradoxal onde o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e onde o desenvolvimento da ciência é, ao mesmo tempo, o da inconsciência¹.

A medicina, por exemplo, é baseada num vasto número de teorias e pesquisas científicas. A engenharia, também. Respaldados em coerente corpo de conhecimento empírico e precisos ligamentos teóricos, lastreados na razão analítica, por vezes, descuidam da razão cordial-sensível que nos constitui enquanto sujeitos históricos e culturais.

1.3 Fundamentos para a pesquisa em educação

O universo da educação é, por excelência, o universo da criatividade, mas, para que seja efetiva e afetiva, exige equilibrar razão analítica e razão cordial-sensível.

É difícil imaginar que Newton, Mozart, Fernando Pessoa, Michelangelo, Tom Jobim, por exemplo, não tivessem o prazer, em uma de suas fontes de animação, sem, por isso, deixar de envolver-se com atividades que exigem concentração e esforço (CORTELLA, 2000, p. 124).

¹MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1988. p. 26.



Assim, recolocar criticamente as questões e evitar a armadilha da oposição entre humanismo e tecnicismo, parece-nos ser o desafio das pesquisas no campo formativo, porque, em todos os domínios do conhecimento, vemos grandes espíritos que marcaram a cultura humana. Por exemplo, na ciência: Albert Einstein, Isaac Newton, Galileu Galilei; na filosofia: Epicuro, Sócrates, Platão, Aristóteles; na literatura: Homero, Virgílio, Dante, Shakespeare, Dostoievski; na pintura: Giotto, Rafael, Tiziano e Michelangelo; na música: Vivaldi, Bach, Beethoven, Mozart, Wagner, na teologia: Orígenes, Agostinho, Tomás de Aquino. Esses grandes espíritos da cultura humana são exemplos incontestes de que todas as áreas têm seu lugar no vasto campo do conhecimento e da cultura e nos encorajam a superar as persistentes dualidades.

Historicamente, de modo geral, o autoritarismo² sempre viu o pensamento como uma ameaça. Exemplos clássicos dessa afirmação são os nazistas e os militares que, na fogueira da ignorância, queimavam os livros, imaginando eliminar as ideias, pois a cultura era considerada por eles um empecilho a ser destruído, ou seja, a ciência era vista como lugar da técnica neutra e não como espaço político.

Na sociedade brasileira, o autoritarismo, na sua forma onipresente (presença ausente), sempre manteve uma postura de docilização e servilismo aos impérios de cada momento histórico³ cumprindo o papel de silenciar as ideias divergentes do viés autoritário. Neste sentido, a Educação, de modo contínuo, foi utilizada como instrumento de manutenção do *status quo*, isto é, para a classe trabalhadora, a instrução para o trabalho, para a classe média, a formação para os negócios e a produção e, para a classe dominante, compreende a elite, a formação para a política e para o poder.

Essa fragmentação da atividade educativa visando aos interesses da ordem estabelecida, é uma constante em nossa história. O conflito entre católicos e liberais é um bom exemplo dessa aparente tensão entre os diferentes aspectos que podem ser formalizados entre humanismo e tecnicismo. Essa aparente dualidade precisa ser superada em uma visão que deseja uma crítica consequente que vá além de um polo a outro, porque tecnicismo e humanismo são faces de um mesmo processo, as quais são manejadas, segundo os interesses de cada época. É evidente que o humanismo tem como temas específicos aspectos ligados à arte, ao simbólico, à linguagem e à moral.

Já o tecnicismo, como o próprio termo expressa, tem como temas específicos aspectos ligados à técnica, ao pragmatismo e, portanto, sua esfera de ação sempre se desenvolveu

²O filósofo Fernando Bonadia de Oliveira, em conferência intitulada O lugar das ciências humanas em tempos de autoritarismo, feita na Universidade Federal de Viçosa, no I COMEPE Congresso Mineiro de Estudantes de Pós-Graduação e Educação, realizado nos dias 18,19 e 20 de setembro de 2019, discorreu sobre o tema autoritarismo tanto no âmbito histórico geral quanto no âmbito da sociedade brasileira.

³Portugal, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos.



vinculada aos processos industriais, tecnológicos e digitais. No entanto, sendo faces de um mesmo processo, cada vertente é utilizada, em determinados momentos históricos, para justificar as investidas autoritárias. Retomando o conflito entre católicos e liberais, vemos que os últimos representavam uma ameaça aos primeiros que, em uma ótica conservadora, que via nas ideias liberais uma ameaça às concepções morais e visando à defesa dos princípios moralizantes e à ordem social, poderia, no limite, representar a instauração do comunismo. Neste contexto, o apelo ao humanismo e à moral foi instrumento para a defesa autoritária às ameaças das ideias liberais. Já em outros momentos históricos, são os liberais que combatem as ideias humanistas com pensamentos que ameaçam os interesses mercadológicos, princípios fundantes do liberalismo.

A história recente da sociedade brasileira é pródiga em exemplos de investidas contra as ciências humanas, de modo geral e à sociologia e à filosofia, de modo particular. Para evidenciar essa asserção, basta observar alguns elementos da história contemporânea. Por exemplo, na década de 1940, o Brasil possuía 68 cursos de Filosofia, milhares de alunos - no ano de 1964, ano do golpe militar, 22% dos concluintes do ensino superior estavam nessa área. Neste cenário histórico de exceção, não tardaram as vozes contra o espaço das ciências humanas, na sociedade e, sobremaneira, o ataque à filosofia que fora considerada pelo então Ministro da Fazenda, Mário Henrique Simonsen, como “cultura para salões”. Na visão de Simonsen, o problema da educação no país era o excesso de vagas em ciências humanas, quer dizer, era necessário promover as ciências exatas, para alavancar o desenvolvimento do país em termos práticos e deixar de lado as especulações abstratas e teóricas.

Recentemente essa mesma lógica foi retomada pela Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu critérios para a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Houve a brilhante constatação de que “a filosofia tem diminuído o desempenho dos alunos em matemática”. Logo, o baixo desempenho ou a qualidade da educação seria responsabilidade das ciências humanas. A reforma, visando ao desenvolvimento tecnológico e à melhoria da educação no país, teria que voltar seu foco para as ciências exatas. Afirmam as vozes autoritárias, em referência ao processo educativo: “os alunos precisam aprender a leitura, a escrita e a contar e posteriormente de um ofício que gere renda a si mesmos e à sua família e não de ideias fomentadoras de balbúrdias”.

Na física de Aristóteles, o lugar é um conceito central que tem potência. No sistema de mundo, na antiguidade clássica, cada coisa tem seu lugar natural, ou seja, os corpos pesados tendem para baixo e os corpos sutis tendem para o éter.



Qual o lugar natural das ciências humanas? Na visão autoritária, logicamente, as ciências humanas devem se manter em seu lugar natural que são as margens; qualquer movimento em direção ao centro acarretará em forças contrárias, para devolvê-las ao seu lugar natural, porque ideias, como rebeldia, transformação social, questionamentos, resistências são frutos de ideias filosóficas que tumultuam a ordem social. Ao que parece, essa visão não é nova, pois o velho Sócrates foi condenado à morte justamente por ser considerado um corruptor da juventude que ousava estabelecer novos questionamentos à ordem estabelecida.

Formalizando nosso debate, em tempos sombrios, é necessário que a reflexão filosófica recoloca criticamente as questões, evitando a armadilha da oposição entre humanismo e tecnicismo. É preciso romper com esse dualismo e vincular as pesquisas com os temas concretos da vida cotidiana e dialogar com outras áreas do conhecimento, deixando evidenciada a distinção entre conhecimento científico e conhecimento filosófico. A ciência, de modo geral, fragmenta e simplifica seu objeto visando a resultados práticos. A filosofia, por sua vez, orienta-se pela totalidade, pela complexidade e por colocar as questões de forma abrangente. Logo fica evidenciado que a temporalidade da pesquisa das ciências humanas é diferente (não pior ou melhor) que das ciências exatas e experimentais.

Nessa ótica, diferentemente das outras áreas do conhecimento, defende o “ócio” e a “inutilidade” visando ressignificar essas concepções. Em outras palavras, ela tem como propósito colocar questões e ver o que ninguém vê. A filosofia só é vista com risco ao desenvolvimento do verdadeiro humanismo - que tem um lugar político de denúncia e de anúncio de que o ser humano pode e deve ter um lugar de participação e decisão nos destinos coletivos da humanidade - por quem defende a neutralidade e tem dificuldade de ligar com as ideias. As ciências humanas possibilitam quebrar os paradigmas do útil que o pensamento neoliberal impõe como única possibilidade no campo da educação.

1.4 Teoria tradicional e teoria crítica: pressupostos epistemológicos

A discussão sobre as intencionalidades e os métodos da pesquisa foi objeto de análise de Horkheimer (1989) que era filiado à conhecida escola de Frankfurt, e uma de suas principais intenções foi o esclarecimento quanto aos fundamentos filosóficos e aos paradigmas de teoria tradicional e à teoria crítica de produção do conhecimento científico. Após a constatação da chamada crise da modernidade, decorrente do processo de instrumentalização, em favor da produção do modelo capitalista de



produção e de vida, o pensador alemão fez um diagnóstico preciso sobre a relação entre ciência, técnica e a vida social de seu tempo, destacando, entre outros aspectos, que essas atividades tinham se voltado contra a própria humanidade. A ciência e a técnica, coligadas com a ideologia do modelo social capitalista, transformaram os homens, a cultura e a educação em instrumentos de produção e de consumo. Essas esferas ou atividades sociais também sucumbem à condição de mercadorias.

Aqui pretendemos distinguir a Teoria Tradicional da Teoria Crítica, apresentando suas principais características e objetivos. Iniciamos referindo-nos à construção argumentativa do filósofo Marcos Nobre que, em seu livro *A Teoria Crítica*, em 2004, indica que,

a Teoria Crítica não se bate nem por uma ação cega (sem levar em conta o conhecimento) nem por um conhecimento vazio (que ignora que as coisas poderiam ser de outro modo), mas questiona o sentido de “teoria” e de “prática” e a própria distinção entre esses dois momentos. Caberá à ideia mesma de “crítica” o papel de realizar essa tarefa (NOBRE, 2004, p. 9).

Pensando um pouco mais sobre a relação entre teoria e prática a partir das ideias de Nobre, podemos afirmar que tarefa primeira da Teoria Crítica é, portanto, a de apresentar as coisas como são, sob a forma de *tendências* presentes no desenvolvimento histórico, e o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa, de modo que tendência significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos, tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação.

Desse modo, vemos que a Teoria Crítica tem como tarefa primordial elaborar um diagnóstico do tempo presente, baseado nas tendências estruturais e nas situações concretas da organização social vigente e, ao mesmo tempo, a partir das potencialidades e obstáculos reais, produzir prognósticos que apontem para as ações transformadoras.

A expressão Teoria Crítica, segundo Nobre (2004), surgiu como conceito, pela primeira vez, em um texto de Max Horkheimer, intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, em 1937, publicado pela Revista de Pesquisa Social, órgão oficial de divulgação das ideias do Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, na cidade de Frankfurt, à época, pelo próprio Horkheimer.

A Teoria Crítica, desde seu nascedouro, tem como característica de suas investigações a interdisciplinaridade, envolvendo intelectuais de diferentes áreas - economia, ciência política, direito, filosofia, cultura, psicologia e psicanálise - tendo como referência comum a tradição marxista e, posteriormente, as ideias freudianas.



É importante lembrar que o contexto da Teoria Crítica é o mesmo da ascensão do movimento nazista que culminará com Adolf Hitler, no poder, em 1933. Precavido, Max Horkheimer já havia inaugurado um escritório do Instituto de Pesquisa Social, em Genebra, na Suíça, e transferido o seu capital para a Holanda. A partir desse momento, o Instituto de Pesquisa Social iniciará, junto aos seus pesquisadores, um longo período de exílio, passando pela França e pelos Estados Unidos. Somente em 1950 irá restaurar, em Frankfurt, suas atividades. Daí a razão desse núcleo de intelectuais ficar, ao mesmo tempo, conhecido também como Escola de Frankfurt, que se configura como um espaço voltado à pesquisa e não à docência, a partir do qual surge a crítica de todo pensamento de pretensão totalizadora, cujos traços fundamentais é não se deixar capturar por nada: nem pelo pudor e nem pelo poder. É, em uma palavra, a crítica permanente a todo gesto de autoritarismo da subsunção do objeto ao sujeito do conhecimento e a todo fundamentalismo totalitário.

A pesquisa em ciências humanas e sociais que vão resultar, predominantemente, na construção do paradigma qualitativo de produção do conhecimento, é marcada, a princípio, pela compreensão das razões e dos sentidos que os sujeitos dão às suas práticas sociais; institui a análise dos fenômenos no seu contexto social, antropológico e histórico. Além disso, existe uma relação direta entre o sujeito e o objeto de investigação, ou seja, o pesquisador é entendido como parte integrante do processo de produção do conhecimento; dedica-se à análise e compreensão dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas, à compreensão do sentido dos seus atos e das decisões dos atores sociais.

Ao abordar os aspectos do paradigma qualitativo de pesquisa das ciências sociais e humanas, Chizzotti (1998) considerou que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Os princípios qualitativos da pesquisa se opõem aos métodos experimental e empirista, ambos marcados pela generalização, experimentação, repetição, causalidade e previsibilidade que assinalaram e pontuaram, especialmente, as ciências matemáticas e naturais.



A oposição aos princípios quantitativos das pesquisas experimentais afeta diretamente o processo de coleta de dados. De acordo com o mesmo autor, na pesquisa qualitativa os dados são colhidos interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. Em geral, a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, em que pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa. No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. Os aspectos particulares novos descobertos no processo de análise são investigados “para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas” (CHIZZOTTI, 1998, p. 89).

Destaca-se, nesse tipo de investigação, o processo de interação entre pesquisador e os atores envolvidos diretamente com o fenômeno estudado. Ressalta-se, também, o comprometimento do pesquisador com os interlocutores e com a produção de conhecimento e análises que possam ser socializados e que tenham força para produzir mudanças na realidade problematizada.

Nos fundamentos filosóficos da pesquisa social, produzidos pela Teoria Crítica da Sociedade, o pesquisador tem envolvimento com o objeto de estudo, evidenciando um compromisso social que se traduz em ponto de partida e de chegada da investigação que analisa e compreende as raízes dos fenômenos, não existindo espaço para a neutralidade.

Ao elaborar estudos, para a compreensão dos fundamentos epistemológicos e políticos da Teoria Crítica, podemos considerar que o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar “como as coisas são” senão a partir da perspectiva de “como deveriam ser”: crítica significa, antes de tudo, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas poder ser. Note-se, portanto que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente (NOBRE, 2004).

É preciso considerar que a Teoria Crítica, ainda, adquire sentido, quando manifesta um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados, para que as potencialidades melhores, presentes no existente, possam se realizar, contribuindo, dessa forma, para a emancipação humana e social. A tarefa primeira da teoria crítica é, portanto:



apresentar as “coisas como são” sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico. E o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade justa, de modo que “tendência” significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação (NOBRE, 2004, p. 11).

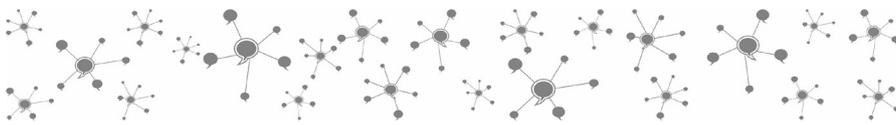
Além de fazer uma leitura diagnóstica da realidade do tempo presente, com base em tendências estruturais do modelo de organização econômica e social vigente, em situações históricas concretas, em que se mostram as oportunidades e as possibilidades para a emancipação, outro fundamento é a produção de prognósticos, ressaltando os obstáculos a serem superados e as ações capazes de superá-los.

Problematizando a prática transformadora da sociedade capitalista e, a partir da Teoria Crítica, Nobre (2004), aponta o seu sentido, qual seja, não cabe a ela limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. Com isso, é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é ela que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação, permanece-se no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica interna da organização social capitalista, “a orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental da Teoria Crítica” (NOBRE, 2004, p. 32).

O mesmo autor, referindo-se a Marx, distingue outro princípio dessa matriz de pesquisa que denomina *comportamento crítico*, tanto em relação ao conhecimento quanto à realidade social, que consiste em identificar as tendências estruturais do desenvolvimento e seus arranjos concretos na perspectiva das potencialidades e dos obstáculos à emancipação, presentes em cada momento histórico.

O comportamento crítico supõe a reflexão sobre o caráter histórico, em que o conhecimento é produzido, considerando o capitalismo uma forma social histórica que tem como centro organizador o mercado, trata-se, antes de tudo, de reconhecer que a produção de mercadorias é o foco a partir do qual se estrutura a sociedade.

[...] a organização da sociedade em função da produção de mercadorias e do lucro estrutura a sociedade capitalista em classes. Desse modo, qualquer concepção de ciência que não tenha como pressuposto a divisão da sociedade em classes e que não seja capaz de reconhecer o exercício da ciência como um dos momentos dessa sociedade produtora de mercadorias estará sendo, como concepção de ciência, parcial (NOBRE, 2004, p. 39).



A Teoria Crítica pressupõe contatos compartilhados com os indivíduos que vivem a experiência do fenômeno sob investigação. Recorre à observação acurada e sensível, entrevistas densas, relatos de experiências vividas pelos sujeitos ou por outros meios, como análise de documentos oficiais que orientam e organizam as instituições.

Não se pode negar que a ciência é influenciada pelos ditames do capitalismo e as tendências impedem o progresso científico-filosófico que são cada vez mais presentes e visíveis diante das contradições do capitalismo. O uso sistemático da ciência tornou-se desproporcional em relação às necessidades humanas: a sociedade exige conhecimento qualitativo, mas a ciência oferece primordialmente uma acumulação quantitativa de especializações particulares.

O processo acelerado de especialização caótica, em que cada domínio se mantém sob a ilusão de um monopólio da verdade, a seguida proliferação de disciplinas científicas especializadas, explorando em detalhes seu universo social separado, sem que haja uma comunicação entre elas, impossibilita a visão de totalidade da sociedade. Essa proliferação da especialização instrumental, quase sempre a serviço de interesses econômicos, não contribui para o desenvolvimento de uma racionalidade estética e humanista. Nas palavras de Horkheimer (1989) estamos diante de uma racionalidade instrumental que reduz o conhecimento e a técnica a objetos e processos utilitários mercantis.

Diante da impossibilidade de se compreender a sociedade, globalmente, temos uma representação caótica, irracional da realidade. A crise da ciência positivista acentua a crise, na sociedade capitalista, apontando a sua própria organização. Esse estreitamento da racionalidade científica leva a uma atitude ingênua ou deliberadamente alienada em que a ciência não é capaz de ser autorreflexiva.

A descrição desta realidade acentua o conflito entre a ciência empírica e a postura filosófica crítica que entende os procedimentos de pesquisa de objetos sociais não como neutros ou desconectados de um sujeito cognoscente. Horkheimer (1989) critica a atitude positivista, que consiste em acreditar na neutralidade de uma prática científica e, portanto distanciada de uma atitude filosófica crítica. Além disso, as práticas científicas não são mais orientadas pelo princípio interno de investigação da verdade universal, mas pelas demandas sociais e interesses econômicos, o que resulta numa crise profunda em sua relação com a verdade. As promessas do projeto moderno, assentadas na razão científica, não se cumpriram e, em consequência, sob os interesses mercadológicos, a ciência colabora para uma cegueira ideológica, reforçando a atitude passiva e contemplativa dos sujeitos sociais num mundo destituído de sentido e utopia.



1.5 Pesquisa, conhecimento e interesse

Na elaboração da relação entre conhecimento e interesse, Habermas (1987) pressupõe que, para fazer suas críticas ao paradigma positivista de pesquisa, existe um interesse em toda a produção de conhecimento. Em outras palavras, não há neutralidade científica. O filósofo compreende que o objeto de estudo do cientista social é o próprio mundo social, do qual ele é produto e de onde retira os problemas que quer estudar. Com base nesse entendimento, resulta uma problematização ignorada pela ciência positivista: que tipo de procedimento científico é necessário quando o sujeito e o objeto científico integram o mesmo contexto do mundo social?

Ao analisar as diferentes concepções de ciência, Habermas (1987) identificou três interesses de conhecimento, articulando-os às abordagens do que ele denomina de ciência empírico-analítica, ciência histórico-hermenêutica e ciência crítica, considerando, então, que, para cada abordagem científica, corresponde um tipo de interesse específico. De acordo com o filósofo alemão, os interesses existem *a priori*, como condições necessárias para a possibilidade prática de pesquisa, independentemente de que métodos específicos sejam empregados.

Em forma de síntese simplificada, podemos inferir que Habermas (1987) desvenda as conexões ou os fatores contingenciais que estabelecem os interesses, no processo de construção do conhecimento e distingue três tipos de interesses, em torno das práticas de pesquisa: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório. Esses tipos de interesses vão estabelecer, respectivamente, as bases das ciências empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e críticas.

A padronização de procedimentos e o controle técnico são próprios das ciências empírico-analíticas, pois têm como objetivos controlar, prever e manipular o mundo natural e social. Esses tipos de práticas científicas consideram a ideia de que a realidade natural e a social podem ser reduzidas a leis universais que, ao serem explicadas, podem fornecer elementos para a previsão e ao seu consequente controle. Essa abordagem produz um conhecimento monológico, já que “apreendem a realidade em vista de uma disponibilidade técnica que, em condições específicas, é sempre e em toda parte possível” (HABERMAS, 1987, p. 217).

Quanto às ciências histórico-hermenêuticas, identifica-se um interesse prático, à medida que se busca uma compreensão interpretativa das configurações sociais e culturais, baseada em uma lógica de inquirição, essencialmente diferente da encontrada



nas ciências empírico-analíticas, já que aqui existe um interesse prático, que tende à manutenção da intersubjetividade e do entendimento mútuo.

As proposições da hermenêutica visam a um contexto de aplicação correspondente - elas apreendem interpretações da realidade, em vista da intersubjetividade de uma compreensão mútua, suscetível de orientar a ação para uma situação hermenêutica inicial (HABERMAS, 1987, p. 217).

Analisar os fenômenos, desvendar seus significados, a partir do que as pessoas pensam e sentem, não objetivando ao controle ou à manipulação, mas, sim, para melhorar a comunicação e a compreensão mútua, são as particularidades desse tipo de interesse de pesquisa social.

Do mesmo modo, nas ciências críticas, sobressai o interesse emancipatório, uma vez que se assenta na reflexão sobre a realidade social do objeto e do pesquisador. Segundo Habermas (1987), por meio da autorreflexão, o conhecimento vem a coincidir com o interesse de responsabilidade e autonomia, sendo que a reflexão é também movimento de emancipação. O filósofo pondera que a tese de que os interesses emancipatórios oferecem um referencial, para avançar além do conhecimento monológico e permitem determinar, quando afirmações teóricas atingem certas regularidades no plano da ação social e, também, quando elas expressam relações ideológicas estáveis de dependência, pode, a princípio, ser transformada. Portanto, as pesquisas críticas, de interesse emancipatório, apresentam ou revelam formas de dominação e exploração e buscam entender como são desenvolvidas e legitimadas as práticas sociais no interior das relações de poder e dominação. Na mesma direção, apontam para a possibilidade de transformação dessas situações e especulam sobre ações possíveis para eliminar as formas de dominação social.

Com a publicação de *Conhecimento e Interesse*, em 1968, Jürgen Habermas contribuiu para um novo passo ao desenvolvimento da Teoria Crítica da Sociedade e aposta em uma nova relação entre filosofia e pesquisa científica. O autor propôs uma alternativa epistemológica aos ditames do positivismo e à ascensão das ciências técnicas, tendo como orientação a diferença das três classes de interesses constitutivos do conhecimento expostos anteriormente.

As críticas de Habermas (1987) quanto às ciências que objetivam o conhecimento, em sua intenção puramente instrumental, avançaram na elucidação dos aspectos filosóficos e epistemológicos que contribuem para o processo de realização de pesquisas. Notadamente, o autor destacou a ausência da autorreflexão, na construção



do conhecimento, uma realidade latente nos contornos metodológicos do positivismo, impedindo que as ciências desenvolvam o seu caráter emancipador. Mantendo uma postura objetivista, o sujeito perde a sua referência cognoscente, em virtude de um conhecimento fundamentado na matematização e na tecnificação dos procedimentos de pesquisa. Na obra *Conhecimento e Interesse* demonstrou que, no positivismo, o conhecimento pressupõe duas certezas: a sensível e a metódica. Diante delas, o conhecimento resultante da pesquisa mantém-se estreitamente vinculado à esfera da dominação, da instrumentalização, minando as possibilidades de crítica e autorreflexão, quanto aos procedimentos e resultados da produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. *In.* HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1988.

NOBRE, M. **A teoria crítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.



Capítulo 2

O processo de pesquisa em educação⁴

Ronei Ximenes Martins

2.1 Introdução

A curiosidade, que é própria do homem, está na base da evolução de nossos conhecimentos sobre tudo o que nos cerca e sobre nossa forma de pensar. Sempre existirá espaço para a dúvida e para uma resposta que, muitas vezes, é provisória e nos leva a elaborar novas perguntas sobre os fenômenos que nos rodeiam.

Se a evolução dos conhecimentos começa pela curiosidade e pela pergunta, é preciso lembrar que existem diversas formas de elaboração das respostas que oferecem explicações para essa curiosidade. O senso comum, a filosofia, a ciência, a religião e, mais recentemente, a pseudociência, são formas distintas de se descrever ou explicar uma mesma realidade. Algumas são formas de conhecimento que podem se complementar, se contrapor ou interagir para a compreensão do mundo. Outras podem ser fruto de visões ingênuas ou limitadas dos fenômenos.

Independentemente das origens geradoras de argumentos ou proposições, é preciso considerar que todo ponto de vista é, antes de tudo, a vista a partir de um ponto. Este aforismo de Leonardo Boff (1997) realça o caráter vinculante entre o observador, quer seja atento, crítico, especialista ou ingênuo, e sua visão de mundo e do mundo. Fenômenos complexos e imateriais como os da Educação, característicos da natureza humana, encontram pouca viabilidade investigativa na fragmentação disciplinar do conhecimento e na aplicação cartesiana desse conhecimento para a compreensão profunda do homem, das sociedades, suas estruturas e seus sistemas (ALVARENGA *et al.*, 2015; KUHN, 1978; MORIN, 2000). Ao lado disso, enquanto a produção científica

⁴Trechos deste capítulo foram publicados originalmente na primeira edição do Livro: MARTINS, R.X. (org.). **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras: UFLA, 2015.



da área de educação avançava com base nos padrões da “ciência clássica”, muito conhecimento leigo sobre o porquê, quando, como e onde ensinar e aprender foi se acumulando a partir dos saberes da experiência vivida, de dogmas e de pseudociência.

Precisamos considerar toda a complexidade envolvida nos fenômenos educacionais e, também a natureza, as circunstâncias e a intencionalidade dos conhecimentos produzidos sobre tais fenômenos antes de invalidarmos ou validarmos, sumariamente, este ou aquele saber e como foram elaborados. O pensar e o fazer na educação demandam parcimônia quanto aos determinismos e ao estabelecimento de causas-efeitos generalizantes, tal como exposto no capítulo I.

Alvarenga *et al.* (2015) apontam que a ciência clássica (ou moderna) busca métodos para reduzir a complexidade às custas de dividir, reduzir e separar para poder compreender fragmentos de fenômenos, com a premissa de que entendendo as partes se entenderá o todo. Entretanto, este tipo de ciência não é capaz de produzir conhecimento complexo. Eles se basearam nas reflexões de Edgar Morin (2000) sobre a ciência clássica para apontar a necessidade de adoção de um pensamento que seja interdisciplinar e transdisciplinar na produção de saberes científicos. Morin (2000) apontou os seguintes princípios da ciência clássica que a torna inadequada para o conhecimento complexo e, a meu ver, dão sustentação à proposição de que os processos de pesquisa em educação devem se dar a partir de visões holísticas dos fenômenos e dos processos, evitando-se recortes fragmentadores ou reduções demasiadamente simplistas.

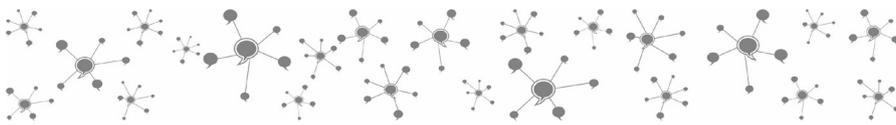
1º Princípio - da ordem. A pressuposição é de que o universo é uma máquina perfeita, regido por leis gerais imutáveis e que não há espaço para o caos. Portanto, a natureza ontológica da realidade é a de ordem e organização.

2º Princípio - da separação. O pressuposto é de que para se estudar/conhecer um fenômeno/problema é preciso decompô-lo em suas partes constituintes.

3º Princípio – da redução. A premissa é de que os elementos do mundo físico estão na base do conhecimento verdadeiro. A partir da redução se consegue a separação e/ou a simplificação.

4º Princípio - da lógica formal. Refere-se ao tipo de racionalidade empregada no processo de elaboração do conhecimento. Há atribuição de validade absoluta à verdade deduzida ou quase absoluta à verdade indutiva e a contradição deve ser eliminada. Há, portanto, causalidade linear comprovável para que se tenha conhecimento verdadeiro.

Vanderlei Barbosa e Carlos Betlinski apontaram, no capítulo 1, as incongruências desse modo de produção de conhecimento científico quando aplicado às ciências



humanas e à educação. Isso não significa que a produção do conhecimento em educação deva prescindir de aplicação de **metodologia** que atribua evidências de validade e possibilidade de generalização naturalística à visão de realidade que este conhecimento representa.

Entende-se por **metodologia** “o caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2010, p.14). Segundo Minayo, a **metodologia inclui**, simultaneamente, o **método** (que é a teoria da abordagem adotada), as **técnicas** (que são instrumentos e a forma de operacionalização do conhecimento) e a **criatividade** do pesquisador (sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade).

Do ponto de vista histórico, a ciência e as pesquisas evoluíram e se aprimoraram a partir de processos de busca metódica e exaustiva (aplicação de metodologia) de explicações de causas para fatos e fenômenos ou para a compreensão de uma realidade (COLON, 2004). Com base nessa constatação, podemos pensar em definições para o termo **Pesquisa**. Segundo Preti (2005), pesquisar vem da palavra latina *perquirere* que significa buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se. Em português, utiliza-se a palavra investigação que provém de *vestigium* que implica questionamento, indagação, busca, exploração. Ambos podem ser aplicados aos processos de produção de conhecimento científico. Com base nisso, vamos aprimorar o significado de pesquisa.

DEFINIÇÃO DE PESQUISA

Pesquisa é um processo (um conjunto articulado de ações) moderado por um paradigma que busca, de forma exaustiva, a compreensão e/ou explicação de fenômenos da natureza e da vida, por meio de observações, reflexões, experimentações, análises, avaliações, interpretações e sínteses. Com a pesquisa se agrega conhecimento novo ao já consolidado pela humanidade.

Quando observamos a terminologia de uso de recursos da Internet, é comum verificar pessoas falando em “fazer uma pesquisa” quando se referem ao processo de BUSCA de informações por meio de serviços como o oferecido pelo *Google®* ou pelo *BING®*, por exemplo. É usual, na educação básica ou mesmo na graduação, professores solicitarem aos estudantes que façam “pesquisa” sobre um determinado tema e apresentem resumos do que foi encontrado. Reduzir o conceito de pesquisa a processos de busca por informações já elaboradas e sua reprodução é um equívoco que precisa de atenção, principalmente por aqueles que trabalham na educação básica.



Retomando nossa conversa sobre o processo de pesquisa, vamos voltar à sua conceituação para destacar um aspecto importante: a vinculação do processo de pesquisa a um **paradigma**. A definição de paradigma, presente em dicionários (e.g. Aurélio, Houaiss) e em textos sobre o tema (GUBA; LINCOLN, 1994; MINAYO, 2010; PADUA, 2004) é a de um **conjunto de crenças básicas que dizem respeito a princípios e fins**. O paradigma representa uma visão de mundo, um padrão, um modelo que define a natureza do “seu mundo”. Ele pode ser, por exemplo, uma concepção teórica que direciona a leitura do mundo, ou que faz com que se enxergue o mundo de um determinado modo. Isso é muito relevante, pois ao contrário do que defendem vários estudiosos, a pesquisa não se descola da visão de mundo do pesquisador (mesmo no caso das ciências naturais que adotam o método científico em sua concepção mais tradicional).

Portanto, as investigações se estabelecem a partir de paradigmas, modelos e posturas dos investigadores. Sabemos que para a produção do conhecimento científico é necessário utilizar métodos e técnicas a fim de se atingir os objetivos da pesquisa, que, por sua vez, são elaborados para responder a um problema a ser investigado. Ocorre que a própria elaboração do problema e dos objetivos, bem como as escolhas da abordagem processual a ser adotada, estão impregnados das concepções teóricas e de escolhas moderadas pelo paradigma que orienta o pesquisador. Em outras palavras, a abordagem metodológica varia de acordo com as posturas do investigador e existem múltiplas relações que concorrem para um resultado de pesquisa. Isso leva à impossibilidade de se explicar a metodologia por si mesma, sem levar em conta contextos teóricos, históricos e sociais que circundam a execução da pesquisa. A seguir, conversaremos sobre as escolhas que fazemos quando concebemos os processos de pesquisa.

2.2 Abordagens de Pesquisa em Educação⁵

As pesquisas na área de educação não fogem às premissas expostas na introdução deste capítulo e não podemos ignorar as referências paradigmáticas que as orientam, conforme afirmam Lima (2001) e Borges e Dalbério (2007), os quais constataram nas pesquisas em educação, diversas abordagens (pós-positivistas, empiristas, estruturalistas, pós-estruturalistas, fenomenológicas, dialéticas, entre outras). Os paradigmas mais discutidos nas pesquisas da área de ciências humanas e sociais, principalmente na educação, são o positivismo, a fenomenologia e o materialismo

⁵Este tópico contou com a coautoria de Ailton Dias de Melo, no texto originalmente publicado na primeira edição do Livro: MARTINS, R. X. **Metodologia de pesquisa**: guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras: UFLA, 2015.



histórico-dialético (FRIGOTTO, 2010; LIMA, 2001). Não vamos nos aprofundar aqui no estudo dos significados e implicações dessas abordagens para as pesquisas, mas sugiro que você se utilize de mecanismos de busca para encontrar artigos e leituras que oferecem aprofundamento sobre esses paradigmas como forma de compreender melhor sua relação com a forma com que se produz o conhecimento. No capítulo 1 esta questão foi abordada com profundidade, mas você pode, também, estudar o livro “Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais” de Chizzotti (2003) e o artigo “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”, de Boaventura de Sousa Santos (1988), para ampliar seus conhecimentos sobre o tema.

Vários autores, estudiosos da epistemologia na área das ciências humanas, aglutinam as abordagens adotadas nos processos de pesquisa em dois grandes grupos: o quantitativo e o qualitativo. Entretanto, não precisamos tratá-las como categorias excludentes. Pensemos que podem ser complementares e que são aplicadas, cada uma, a partir dos seus próprios percursos metodológicos.

Quando um estudante começa sua aproximação com o universo da pesquisa e sua estruturação, é bastante comum que se sinta confuso com a diversidade de questões que envolvem essa prática. As primeiras questões, que geralmente, versam sobre as garantias de qualidade e validade de uma pesquisa, fazem com que logo se chegue à dificultosa tarefa de lidar com os critérios capazes de balizar essas questões. São modos de fazer e a consequência das buscas iniciais; é o encontro com as questões de abordagem metodológica. As abordagens mais comuns são agrupadas em qualitativas ou quantitativas e guiam as investigações.

Assim como em outras áreas do conhecimento, quando tratamos de educação também esbarramos nas questões relacionadas às escolhas metodológicas, e não é raro que a discussão se direcione para qual é a melhor abordagem metodológica para as pesquisas no campo educacional. Marli André (2007) alertou que a diversidade de temáticas possíveis de estudo, a multiplicidade de enfoques, de abordagens e contextos trouxeram, naturalmente, problemas de diferentes ordens para a pesquisa em educação em função de sua amplitude de campo. A autora destaca algumas questões que indicam essa problemática, agrupadas em três grupos, que são de fato relevantes e para nossa análise:

- (a) problemas referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos. As principais questões são: O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento?



- b) problemas relativos aos critérios de avaliação dos trabalhos científicos. Pergunta-se: Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios?
- c) problemas voltados aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto nas abordagens qualitativas quanto nas quantitativas. Entre outras questões, indaga-se: Como se desenvolve um estudo de caso etnográfico? Quais os principais cuidados numa pesquisa-ação? Como elaborar instrumentos válidos e fidedignos? Quando é possível generalizar os resultados? (ANDRÉ, 2007, p. 122).

Diante dessa problematização e das diferentes possibilidades de condução de um processo de pesquisa não é difícil encontrar desacordos quanto às formas mais adequadas de se construir um delineamento investigativo no campo da educação. Isto nos leva à necessidade de se conhecer as características gerais e as particularidades das abordagens qualitativa e quantitativa, visitando alguns autores que tratam dessas questões.

2.3 Abordagem Quantitativa

A abordagem quantitativa permite a atuação em níveis de realidade em que existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de **grande quantidade de dados**. A investigação desenhada na abordagem quantitativa trabalha com dados e evidências coletadas de **forma estruturada e que possa ser mensurada**. Os dados são filtrados, organizados e tabulados para depois serem submetidos a técnicas de organização e classificação, bem como testes estatísticos para transformá-los em informações a serem analisadas e discutidas à luz de um referencial teórico e outras pesquisas correlatas.

Normalmente, quando é feita referência à pesquisa quantitativa, rapidamente o senso comum evoca a ideia da análise lógica de números por meio de métodos estatísticos complexos e restritos aos que têm a arte de dominar as manobras do processo dedutivo. Com os iniciantes na prática de investigação científica não costuma ser diferente e quando estes são oriundos das ciências humanas, normalmente, além dos pressupostos do senso comum, costumam trazer também a certeza de que não são capazes de acessar o “mundo dos complexos cálculos matemáticos”.

A pesquisadora Bernadete Gatti (2004) aponta que, no Brasil, no campo da pesquisa educacional, o número de pesquisas em educação que empregam metodologias quantitativas é pequeno. Além disso, a autora afirma que há mais de duas décadas, na formação de educadores e de mestres e doutores em educação, não se contemplam estudos sobre esses métodos. Temos uma primazia de trabalhos científicos pautados,



portanto, em investigações qualitativas, e tudo indica que isso é cada vez mais reforçado pelas condições de formação dos educadores. Segundo a autora, o uso das bases de dados existentes sobre educação é muito pequeno em função da dificuldade que muitos educadores possuem em conseguir trabalhar ou mesmo compreender dados demográficos e medidas de um modo geral.

Para Gatti (2004) é comum encontrarmos indicações de predomínio de estudos de perspectiva quantitativa até meados do século passado, e isto tem relação com a perspectiva de adoção dos métodos da ciência clássica na área das ciências humanas, tal como apontamos no início deste capítulo. O problema da dificuldade em lidar com questões quantitativas, no entanto, não se limita a pouca produção de pesquisa com esta abordagem em educação. Outra questão que se apresenta derivada dessa situação é que para Gatti (2004) a dificuldade na compreensão do uso de dados numéricos e medidas diversas na pesquisa educacional se refletem na incompetência de alguns pesquisadores da área em fazer uma leitura adequada, crítica e consciente, dos poucos trabalhos que lançam mãos das metodologias quantitativas. Isso provoca na área déficits que conduzem a uma série de comprometimentos de interpretação da realidade.

Existe uma série de problemas na área de educação cuja abordagem de pesquisa depende de mensuração e do crivo dos dados quantitativos. Análises e avaliação dos sistemas educacionais, por exemplo, demandam coleta de dados em larga escala que gera grande volume de informação. Estudos relacionados à efetividade de políticas públicas, aplicação de recursos, déficits regionais, evasão e permanência demandam um olhar ampliado que pode envolver milhares de participantes, sem prescindir, é claro, do olhar aprofundado e qualitativo que pode ser obtido em etapa complementar à análise quantitativa.

A pesquisa quantitativa, embora esteja de fato no campo da análise de números, não se limita a isso. A questão central da pesquisa quantitativa não deve se pautar simplesmente sobre as medidas obtidas, mas também deve considerar como fundamental a análise e a discussão delas à luz de um referencial teórico e bibliográfico, trabalho primordial do pesquisador. Pesquisas que apresentam apenas os dados mensurados sem observação do que significam não geram conhecimento novo em educação.

De acordo com Gatti (2004) os métodos quantitativos de análise são, na verdade, recursos de que o pesquisador dispõe para desenvolver de modo metodológico e científico seu trabalho de análise. Portanto, é essencial saber lidar com eles em seu contexto de reflexão e não simplesmente se submeter aos resultados estatísticos. Cabe



ao investigador a habilidade de domínio dos fundamentos e das práticas dos métodos e dos procedimentos quantitativos para que possa se valer de suas contribuições e não simplesmente submeter-se cegamente a eles. Deve ser consciente de que o tratamento desses dados vai gerar seus mais importantes indicadores, suas possíveis inferências e indícios sobre as questões que investiga, e que tudo isso não se traduz de forma direta em uma verdade absoluta e imutável. Todos os processos fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, mas não certezas incontestáveis.

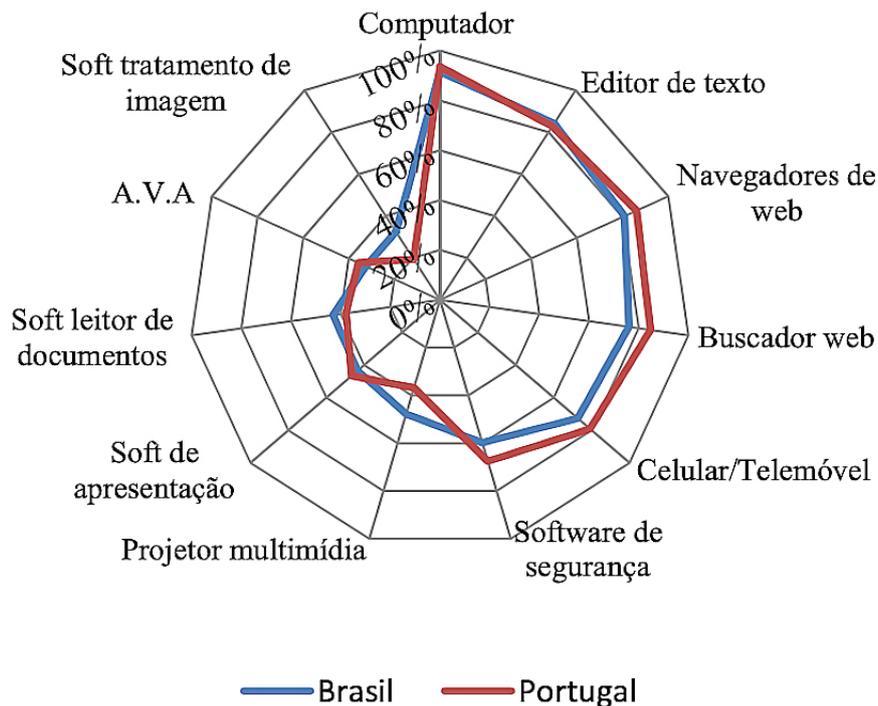
Assim como acontece em pesquisas de abordagem qualitativa, existem várias formas de se obter quantificações. Essas formas possuem variações que dependem da natureza do objeto pesquisado, dos objetivos que são delimitados pelo pesquisador e dos tipos de instrumentos de coleta de dados que serão utilizados. Gatti (2004) aponta a distinção dos dados quantitativos em **tipos** que são: **categóricos, ordenados (ou ordinais)** e os **métricos (ou discretos)**. Para cada um deles existem formas diferentes de tratamento que consideram suas especificidades.

Os **dados** do tipo **categórico** são utilizados para classificar (separar categorias) e podem ser aplicados para a verificação da frequência de fenômenos nessas classes, bem como para comparações entre classes. O trabalho com dados categóricos possibilita a definição de agrupamentos determinados segundo alguma característica específica (exemplos: sexo, profissão, município de residência) e podem ser aplicados para análise de relação ou comparação entre grupamentos. Com este tipo de dado, as técnicas de cruzamento de informações podem gerar uma multiplicidade significativa de detalhamento do fenômeno, como por exemplo, a análise de evasão a partir de das categorias masculino e feminino, local de moradia, categoria administrativa da unidade escolar (pública ou particular). A Figura 1 representa um exemplo de informação categórica, no caso, tipos de recursos tecnológicos utilizados por docentes do Brasil e de Portugal.

Os **dados** do tipo **ordenado** oferecem a possibilidade de ordenação, ou seja, uma posição relativa segundo alguma característica específica, mas sem a associação de um valor numérico para essa característica, nem um intervalo regular entre uma posição e outra. São exemplos: a ordem de chegada de estudantes à sala: primeiro, segundo, terceiro, ...; ou a ordenação de alunos por um professor, apenas de acordo com o seu desempenho em determinada atividade, o primeiro colocado, o segundo, o terceiro, ...; ou uma medida de frequência de realização de atividades de leitura, nunca, algumas vezes, muitas vezes, sempre.



Figura 1- Exemplo de gráfico com quantificação de dado categórico



Fonte: Silva *et al.* (2014, p. 9).

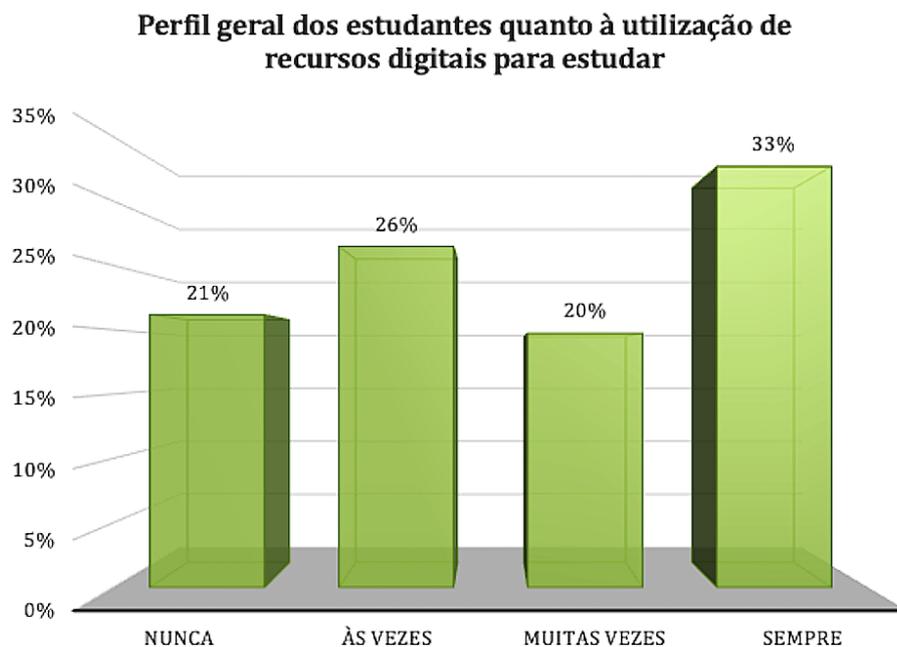
Com esse tipo de dado é possível criar escalas para obtenção de informações classificadas por ordem de precedência ou de relevância, medidas de percepção ou de opiniões dos participantes da pesquisa sobre um fenômeno. Um exemplo seria a percepção dos professores de um município sobre a adoção de núcleos de estudo em substituição a organização curricular por disciplinas. Para obter este dado pode-se criar a seguinte escala: discordo totalmente / discordo parcialmente / indiferente / concordo parcialmente / concordo totalmente. Com base na análise de frequência das respostas em cada posição da escala será possível identificar a opinião predominante dos professores. A Figura 2 representa um exemplo de informação ordinal, no caso, relacionada a uma escala de percepção sobre uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades de estudo.

O terceiro tipo de **dado** é o **métrico**. Gatti (2004) indica que estes permitem observações relativas a características que podem ser mensuradas e expressas numa escala numérica contínua de valores. Exemplos desse tipo de dado são: a medida de altura dos estudantes, os graus de temperatura, uma escala numérica de notas adotadas no sistema de avaliação somativa. Com os dados métricos é possível realizar procedimentos estatísticos descritivos (média, mediana, medidas derivadas, tais como percentual de aprovados em um ano letivo) e inferenciais (correlação, regressão linear, efeito de uma variável sobre



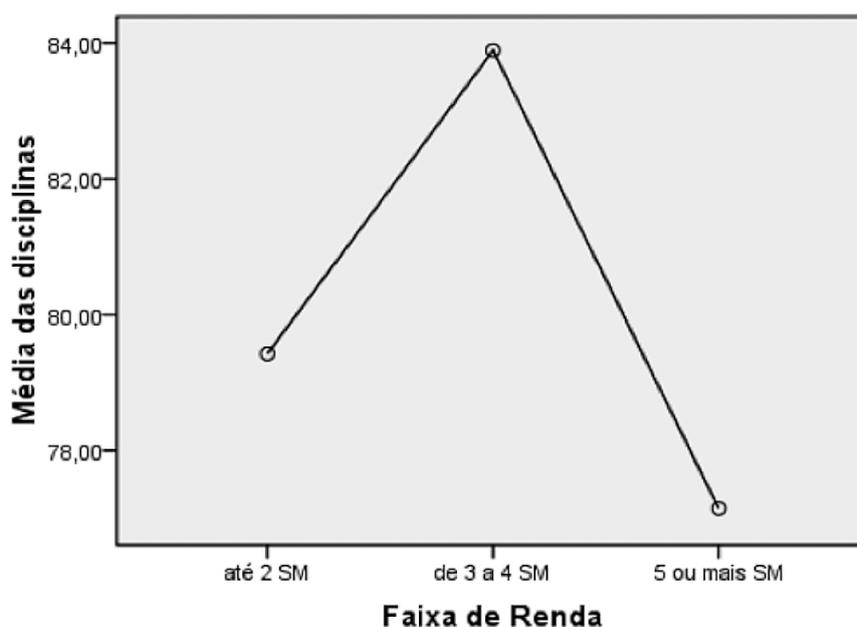
outra). São procedimentos mais complexos que necessitam de aprofundamento no estudo de estatística, o que não é pertinente detalhar neste momento. A Figura 3 representa um exemplo de informação métrica, no caso, uma comparação de médias de estudantes em um conjunto de disciplinas, tendo como base a renda familiar.

Figura 2 - Exemplo de gráfico com quantificação de dado ordinal



Fonte: Azevedo (2019, p. 94).

Figura 3 - Exemplo de gráfico com quantificação de dado métrico



Fonte: Martins e Hokari (2014, p. 54).



A compreensão dos diferentes tipos de dados quantitativos é muito relevante para a organização da coleta de informações mensuráveis. Normalmente, nos estudos com participantes, a coleta dessa natureza se dá com a utilização de questionários, testes, instrumentos de medida e outros recursos que geram informação quantificável. O conhecimento dos diferentes tipos de dados e de como eles geram diferentes análises é necessário para a elaboração de questionários para obtenção deles no processo de pesquisa. Por hora, é importante destacar que cada tipo de dado implica diferentes tratamentos estatísticos e cabe ao pesquisador determinar, dentre os tratamentos possíveis, qual é o mais adequado ao seu delineamento investigativo, considerando suas particularidades e a partir de sua criatividade. **É importante destacar, também que, principalmente no caso das ciências humanas, todas as medidas são arbitradas, criadas, observadas ou informadas por pessoas e, portanto, não podem ser tomadas como sendo informações fiéis e imutáveis dos fenômenos observados.**

A natureza interdisciplinar das pesquisas em educação nos diz que devemos estar atentos à complexidade dos fenômenos e a não os reduzir a fragmentos. “O que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos” (GATTI, 2004, p. 15).

2.4 Abordagem Qualitativa

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é adequada quando se trabalha com questões muito específicas e pormenorizadas, em um nível da realidade factual que não pode ser mensurado e quantificado. Atua com base em significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, aos processos ou aos fenômenos, e não podem ser reduzidas às variáveis numéricas. Baseando-me em Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), conhecidos autores de obras sobre pesquisa qualitativa em educação, apresento as principais características desse tipo de abordagem:

- tem o **ambiente natural como fonte dos dados**;
- o **pesquisador** é também o “**instrumento-chave**” de observação e análise;
- é essencialmente **descritiva**;
- a principal **fonte de evidências** é o **processo** e não somente os resultados;
- a **análise de dados** tende a ser **indutiva**;
- o **significado das observações** é a principal preocupação.



Segundo Luna (2010), essas características que pontuam a diferença de perspectiva da abordagem qualitativa em relação à quantitativa leva pesquisadores que advogam a adoção exclusiva da abordagem qualitativa na área das ciências humanas, associando as pesquisas quantitativas ao paradigma positivista (ou pós-positivista), o que é um equívoco. Essa associação se dá muito em função da simplificação associada à assertiva de que toda pesquisa quantitativa é objeto da ciência clássica.

Ainda segundo Sergio Luna (2010, p. 26), “[...] a maioria das pessoas faz referência ao positivismo muito mais em função de um referente que congregue o que julgam de pior na pesquisa do que efetivamente em função de um conhecimento de causa quanto a uma corrente epistemológica”.

Também é equivocado o posicionamento extremado de defensores das pesquisas quantitativas que afirmam ser a vertente qualitativa muito subjetiva e pseudocientífica por não tratar com dados e métodos que permitam a generalização, a contrastabilidade e a explicação das relações de causa e efeito (elementos inerentes à ciência clássica).

Para os que consideram a inadequação da abordagem quantitativa, o paradigma positivista propõe que o estudo das relações humanas e sociais seja realizado por meio do método científico das ciências naturais. Por esta abordagem é possível que dados vindos de levantamentos obtidos por meio de amostras e outros métodos estatísticos tentem explicar fenômenos sociais e o comportamento humano reduzindo-os a variáveis e medidas. Entretanto, esses argumentos não levam em conta as diferenças existentes entre se realizar pesquisas no âmbito das ciências naturais e das humanas/sociais.

Mas quais seriam as diferenças entre as ciências naturais e as humanas/sociais do ponto de vista da metodologia de pesquisa? Para responder a essa questão é preciso pensar nos focos das investigações dessas duas áreas do conhecimento. As ciências naturais, como o próprio nome aponta, estudam fenômenos relacionados ao mundo formado pela realidade natural, pelos objetos físicos, de existência concreta, como por exemplo, um animal, uma molécula, uma planta, uma paisagem, um ecossistema. Já as ciências da ação humana estudam fenômenos (relativamente complexos) que envolvem o estudo do ser humano, levando em conta que ele é diferente dos objetos passivos e, por isso, a investigação necessita de uma metodologia que considere suas especificidades. Nessa abordagem, a vida humana é vista como uma atividade interativa e impossível de se controlar ou de se fazer experimentação. Nesse sentido, a metodologia de pesquisa precisa direcioná-la para a interpretação do fenômeno por meio de interação com pessoas, porque tanto o pesquisador como os envolvidos na pesquisa - nossos interlocutores - são participantes ativos e únicos. Assim, o que distingue um pesquisador das ciências



naturais - como um químico, um físico, um biólogo, um médico — de um pesquisador das ciências humanas/sociais é o fato de que o químico, o físico, o biólogo e o médico estudam fenômenos passíveis de verificação direta e experimental, de manipulação e modificação de condições para testagem de hipóteses e exploração de processos; nesse caso há distinção entre o sujeito - o pesquisador e o objeto de pesquisa. Já os estudiosos das ciências humanas/sociais lidam com fenômenos de extrema complexidade, que não podem ser controlados, reduzidos a experimentos de laboratórios ou manipulados.

Vamos pensar mais um pouco sobre isso. Nas ciências naturais o objeto de estudo são as coisas, as matérias, as substâncias: uma pedra, um mineral, uma planta, um músculo. Já o objeto de investigação das ciências humanas não são coisas, mas sim ideias, como por exemplo, as ideias que os humanos têm sobre si mesmos, sobre os outros, sobre a vida. Tais pensamentos geram planos, mudam o mundo da ciência natural, mudam a si mesmos e mudam os próprios pensamentos. Nessa abordagem, em vez de mensurar, o que se pretende é interpretar e compreender a realidade tal como ela é vivida pelos sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos).

Devido a essas diferenças entre áreas, as alterações temáticas e referenciais de pesquisa foram se ampliando e se tornando complexas ao longo dos anos e isso passou a exigir que as abordagens metodológicas fossem adaptadas às necessidades específicas. O pesquisador precisou mudar de posição no contexto da investigação e se inserir (ou até mesmo integrar-se) ao fenômeno que observa e busca descrever. Neste contexto é possível admitir que o pesquisador possa desenvolver sua pesquisa em colaboração com os participantes e não apenas observando-os. Tais mudanças levam a adoção de uma forma indutiva de análise de dados, diferentemente da pesquisa quantitativa que opera predominantemente com dedução, a partir do que foi medido. Segundo Bogdan e Biklen (1994) os investigadores qualitativos não recolhem dados com o objetivo de corroborar ou refutar hipóteses construídas previamente. Pelo contrário, buscam uma construção abstrata que se dá à medida que os dados são observados, analisados, agrupados e categorizados.

A questão do significado tem também um lugar de especial importância nas pesquisas de abordagem qualitativa. Nesse caso o pesquisador centra-se em conjecturas subjetivas dos indivíduos ou sobre os fenômenos pesquisados. Para Bogdan e Biklen (1994) é fundamental, por exemplo, que se tenha interesse no modo como diferentes pessoas dão sentidos diferentes aos fenômenos e à realidade. Sendo assim, ao se conseguir perceber as perspectivas dos participantes de uma investigação é possível lançar um olhar diferenciado e apurado sobre a dinâmica das situações que envolvem essas pessoas.



conhecimento elaborado. Ao se modificar o caminho e a forma de compreender a investigação, se modificam também os critérios de validação e credibilidade dela. A multiplicidade de questões e as possibilidades de condução de um processo de pesquisa implicam em amplitude de critérios que precisam ser adaptados para cada variação de percurso metodológico adotado. No entanto, prevalece, segundo a pesquisadora Marli André (2007), o princípio de que os trabalhos atendam aos critérios de **relevância científica e social**. Isso quer dizer que **toda pesquisa deve se inserir em um quadro teórico bem definido** em que **deve ficar evidente sua contribuição para a ampliação do conhecimento**. Além disso, **o trabalho deve estar engajado na prática social** com um objeto bem definido, claramente formulado, que a metodologia seja adequada ao objetivo e que os procedimentos metodológicos sejam suficientemente descritos e justificados.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, A. T. *et al.* Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos. *In*: PHILIPPI, A.; FERNANDES, V. (org.). **Práticas da Interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri: Manole, 2015.
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- AZEVEDO, D. S. de. **Investigação sobre as habilidades para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica**. 2019. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.
- BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 43, p. 1-10, 2007.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- COLOM, A. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



- GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: [nhttp://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf). Acesso em: 22 mar. 2021.
- GUBA E. G.; LINCOLN Y. S., Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de CampinasCampinas, 2001.
- LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, R. X. (org.). **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras: UFLA, 2015.
- MARTINS, R. X.; HOKARI, A. Educação a distância é para todos? Um estudo exploratório sobre possíveis preditores do sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 46-58, 2014.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. Campinas: Papirus, 2004.
- PRETI, O. **Estudar a distância, uma aventura acadêmica: a construção da Pesquisa I**. Cuiabá: EdUFMT, 2005. v. 3. 120 p.
- SILVA, B. *et al.* Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação & Tecnologias**, Monte da Caparica, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2014.
- SOUSA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- SOUZA, M. A. R. *et al.* O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 52, e03353, 2018.



Capítulo 3

Planejamento de pesquisa⁷

Ronei Ximenes Martins

3.1 Introdução

No capítulo 2 foram dados destaques aos aspectos teórico-epistemológicos que envolvem a pesquisa. Vimos, também, que a pesquisa se organiza a partir de uma **metodologia** e que no caso da Educação a abordagem que predomina é a qualitativa, em uma perspectiva interdisciplinar.

A execução de uma investigação se dá a partir da sistematização que permite clareza durante o processo de realização e posterior reconhecimento da comunidade de pesquisadores (de como foi realizada e a que resultados, proposições e conclusões ou considerações chegou) e da sociedade (pela relevância social) (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015; TOZONI-REIS, 2010). Isso significa que o pesquisador deve se organizar e planejar o seu processo de pesquisa de forma sustentada teórica e bibliograficamente como um dos pressupostos de atribuição de qualidade científica e de relevância social. O **Projeto de Pesquisa** é uma forma, reconhecida pela comunidade científica, de sistematização e organização do trabalho de investigação. Neste capítulo apresentaremos todo o percurso a ser percorrido para a elaboração do planejamento de uma pesquisa.

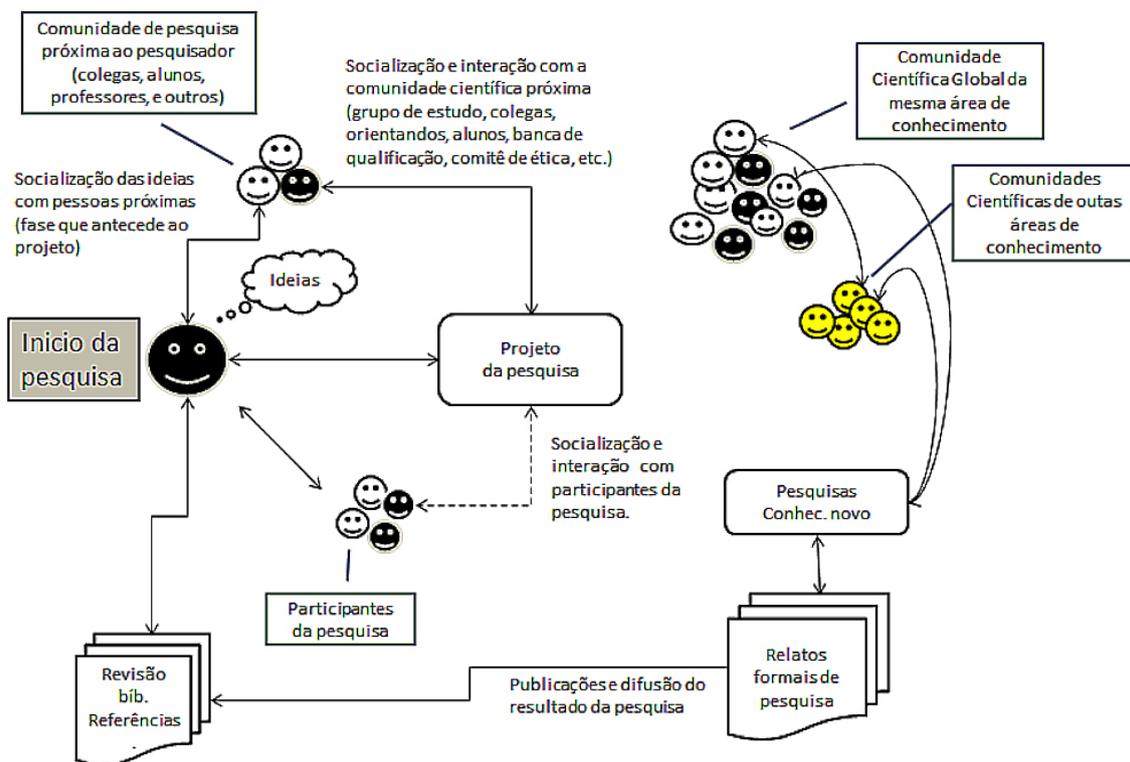
Na Figura 5, apresento esquema do processo de elaboração que envolve a organização de um projeto de pesquisa. Ele se inicia a partir da inquietação do pesquisador que elabora uma questão relativa a um fenômeno. Para transformar esta questão inicial em um problema de pesquisa, ele se vale da análise da bibliografia (relatos de pesquisa, documentos, livros) relacionada à sua problematização e de interações com a comunidade científica próxima. Estas interações com a literatura e com outros pesquisadores é essencial para a transformação da dúvida individual em um problema

⁷Trechos deste capítulo foram publicados originalmente na primeira edição do Livro: MARTINS, R. X. (org.). **Metodologia de pesquisa:** guia prático com ênfase em Educação Ambiental. Lavras: UFLA, 2015. Contaram com contribuições de Rosana Vieira Ramos e Aline Fernandes Melo.



científico. Dependendo da natureza desse problema, há também a interação com os participantes da pesquisa, que auxiliam no refinamento da problematização. No esquema, é possível observar que a base de dados que se constitui no referencial bibliográfico é composta por relatos formais de pesquisa e outros documentos publicados, fruto da comunicação científica de investigações realizadas pela comunidade científica global da mesma área do conhecimento do tema do pesquisador e de outras áreas correlatas.

Figura 5 - Representação esquemática da organização de um projeto de pesquisa



Fonte: Do autor (2015).

Fazenda, Tavares e Godoy (2015), indicam que um projeto de pesquisa, seja ele interdisciplinar ou não, deve responder às seguintes perguntas:

- O que pesquisar? Formulação do problema, hipóteses, bases teóricas.
- Para que pesquisar? Intencionalidade, propósitos do estudo e objetivos.
- Por que pesquisar? Justificativa da escolha do problema.
- Como pesquisar? Metodologia: estratégias e ações do processo de investigação.
- Por quanto tempo pesquisar? Cronograma do plano de ação a ser realizado pelo/s pesquisador/es. A organização de ações de pesquisa no tempo.
- Com que recursos? Orçamento de sustentação do trabalho.

A origem do processo de produção do conhecimento é uma indagação diante de fenômenos materiais ou imateriais. A pesquisa qualitativa, como já vimos, é concebida



como uma abordagem de produção de conhecimentos; é um modo de olhar-observar, indagar, buscar e encontrar (às vezes não encontrar, pois isso também é objeto de análise), descrever, analisar, interpretar e compreender o mundo do ponto de vista do humano. A pergunta (ou problema) de pesquisa é fruto do questionamento e da curiosidade de um pesquisador ou grupo de pesquisa e da nossa trajetória de vida que é fundante da elaboração do problema a ser desvelado no processo de investigação.

A problematização de uma realidade, a partir de um ponto de vista, inaugura a incerteza e permite, a partir da dúvida, possibilidades de geração de novos saberes (FAZENDA, 2010; MINAYO, 2010). A premissa para a geração de novos conhecimentos é, portanto, a impossibilidade de se aprisionar a verdade como certeza imutável e permanente. Toda conclusão de pesquisa é temporária. Conforme diz Deslandes (2010), a pesquisa requer do pesquisador a humildade de reconhecer que todo conhecimento científico é condicionado historicamente, aproximado, provisório e inacessível em relação à totalidade.

3.2 O Problema de Pesquisa

De acordo com Luna (2010, p. 29), uma pesquisa implica no atendimento a três requisitos básicos, qualquer que seja o problema, o referencial teórico ou a metodologia utilizada. São eles:

- existência de uma pergunta que se deseja responder (a **questão de pesquisa**);
- elaboração e descrição de um **conjunto de passos** que permitam obter a informação necessária para respondê-la;
- **indicação do grau de confiabilidade** na elucidação obtida no processo de investigação.

Portanto, é necessário que exista uma problemática a ser pesquisada, um procedimento formal que leve às informações para uma ou mais respostas e a sustentação de que as informações obtidas pela metodologia empregada não são apenas fruto da vontade de quem pesquisa, mas estão fundamentadas de maneira que se possa atribuir validade aos resultados.

DEFINIÇÃO DE PROBLEMA DE PESQUISA

Um problema científico é uma questão (prática ou teórica) não resolvida, objeto de discussão, em qualquer campo do conhecimento e que se refere a fenômenos que possam ser observados e estudados de maneira metódica e organizada (PRETI, 2005).

A identificação de um problema de pesquisa pode parecer, à primeira vista, um procedimento simples. Entretanto, uma das dificuldades enfrentadas por estudantes



quando se iniciam no aprendizado da investigação é a adequada elaboração da questão de pesquisa. Qualquer que seja a abordagem adotada é importante que se estabeleça a problemática a ser pesquisada e não existe uma receita para isto. Segundo Gil (2002), alguns questionamentos podem ajudar na verificação da pertinência de uma questão como problema de pesquisa. São eles:

- O problema foi formulado de maneira clara, precisa e objetiva?
- O problema apresenta relevância teórica e/ou prática?
- A qualificação do pesquisador é compatível com o tratamento do problema?
- Existe material bibliográfico suficiente e disponível para encaminhar possíveis

respostas?

O pesquisador dispõe de tempo e outras condições necessárias ao desenvolvimento da pesquisa?

Acrescentamos que quando é apontada a “qualificação do pesquisador” é preciso ter em mente se o problema de pesquisa é compatível com o referencial teórico que orienta tal pesquisador e se o tema ao qual a questão de pesquisa é acoplada está relacionado com a sua área de atuação, ou seja, se o interesse pela pesquisa encontra articulação com a trajetória profissional e de formação do investigador.

SUGESTÃO DE APROFUNDAMENTO DE ESTUDO

É um bom momento para você pensar sobre o seu tema de investigação, que, provavelmente terá relação com um Trabalho de Conclusão de Curso. Tente elaborar o problema de pesquisa na forma de uma pergunta (questão de pesquisa). Depois submeta a questão que você elaborou às indagações propostas por Gil (2002) e tente aprimorá-la.

Uma das boas práticas a serem adotadas por pesquisadores em formação é a leitura de projetos e de relatos de pesquisa. Uma busca no Google Acadêmico ou em repositórios institucionais de universidades pode lhe oferecer dissertações, teses, projetos e artigos de pesquisa. Sugerimos que escolha, pelo menos um, relacionado ao seu tema de interesse e analise o documento procurando identificar o problema, os objetivos de pesquisa e o percurso metodológico adotados pelo autor. Quanto mais relatos de pesquisa você analisar, mais familiaridade você terá com a elaboração de processos de investigação.

Dependendo do paradigma e da metodologia adotados pelo pesquisador, pode ser elaborada uma possível resposta para o problema de pesquisa que servirá, junto



a ele, para conduzir o delineamento da investigação. Essa possível resposta será a sua **Hipótese**. Uma pesquisa pode articular uma ou várias hipóteses ou não contar explicitamente com uma, tal como foi discutido nos capítulos I e II. Se incorporada ao processo, normalmente, é elaborada com base em observação empírica, resultados de outras pesquisas, teorias ou até da intuição do pesquisador (DESLANDES, 2010).

No percurso de se pensar/planejar a investigação, a partir do **problema de pesquisa** é necessário pensar em ações teórico-práticas, definidas como **objetivo central** (ou geral) e seus desdobramentos, os **objetivos específicos**. Na elaboração do problema é necessário que se realizem leituras (a revisão bibliográfica) para uma aproximação inicial ao tema. Essa prática de leituras não se encerra com a definição do problema de pesquisa e a elaboração do referencial teórico, porque o estudo se dá em permanente movimento de ler e reler, escrever e reescrever apurando reflexões e interpretações.

Apesar de ser uma recomendação, a revisão bibliográfica inicial não é procedimento imprescindível, dependendo da abordagem teórica adotada. Por exemplo, a Teoria Fundamentada - *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009; GLASER; STRAUSS, 1967) é uma abordagem exploratória que o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em contraponto ao modelo de dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias já existentes. O pressuposto da *Grounded Theory* é que qualquer versão teórica conhecida oferece um retrato interpretativo do mundo estudado, e não um quadro fiel dele. Segundo Charmaz (2009, p. 24) “o presente resulta do passado, mas nunca é exatamente a mesma coisa”.

Retomando o processo de revisão bibliográfica como etapa de aprimoramento da definição e fundamentação do problema e dos objetivos da pesquisa, os diferentes autores e autoras localizados durante o processo de busca oferecem uma ancoragem teórica inicial para a pesquisa e ajudam na definição de conceitos e reflexões que iluminam sua busca por aproximação temática com outras investigações relacionadas ao seu tema.

3.3 Justificativa para a realização da pesquisa

Justificar a pesquisa é argumentar pela relevância da investigação, apresentando as razões pelas quais ela deve ser realizada. Tal argumentação não pode se dar apenas com base em observações ou convicções próprias do autor do projeto. Deve estar amparada em autores de referência e outros estudos que demonstrem a pertinência e a relevância do problema e dos objetivos propostos. As justificativas devem apresentar motivos para a pesquisa e suas contribuições para a compreensão, o esclarecimento ou a resolução do



problema identificado. Deslandes (2010) diz que os motivos de ordem teórica apontam as contribuições para a compreensão do problema, os de ordem prática, para a relevância social apresentada e os de ordem pessoal para a relevância da escolha do tema, tendo em vista a trajetória do pesquisador.

3.4 Objetivos de Pesquisa

Uma vez identificado e explicitado o problema de pesquisa, é necessário estabelecer o **objetivo da pesquisa** em relação ao problema apresentado. O objetivo pode ser organizado de diferentes formas. Geralmente, o objetivo da pesquisa é apresentado como **Geral** e dividido em partes denominadas objetivos **específicos** que, quando atingidos conjuntamente correspondem à completude do Objetivo Geral. Ao escrevê-los é necessário utilizar verbos no infinitivo para dar clareza às ações de investigação que serão realizadas.

São exemplos de verbos aplicáveis a objetivos (JUNG, 2004):

- a) quando a pesquisa tem o objetivo de conhecer: apontar, citar, classificar, definir, descrever, identificar, reconhecer, relatar;
- b) quando a pesquisa tem o objetivo de compreender: concluir, deduzir, demonstrar, determinar, diferenciar, discutir, interpretar, localizar, reafirmar;
- c) quando a pesquisa tem o objetivo de aplicar: desenvolver, empregar, estruturar, operar, organizar, praticar, selecionar, melhorar;
- d) quando a pesquisa tem o objetivo de analisar: comparar, criticar, debater, diferenciar, discriminar, examinar, investigar, provar, ensaiar, medir, testar, monitorar, experimentar;
- e) quando a pesquisa tem o objetivo de sintetizar: compor, construir, especificar, esquematizar, produzir, propor, reunir;
- f) quando a pesquisa tem o objetivo de avaliar: argumentar, contrastar, decidir, escolher, estimar, julgar, comparar, selecionar.

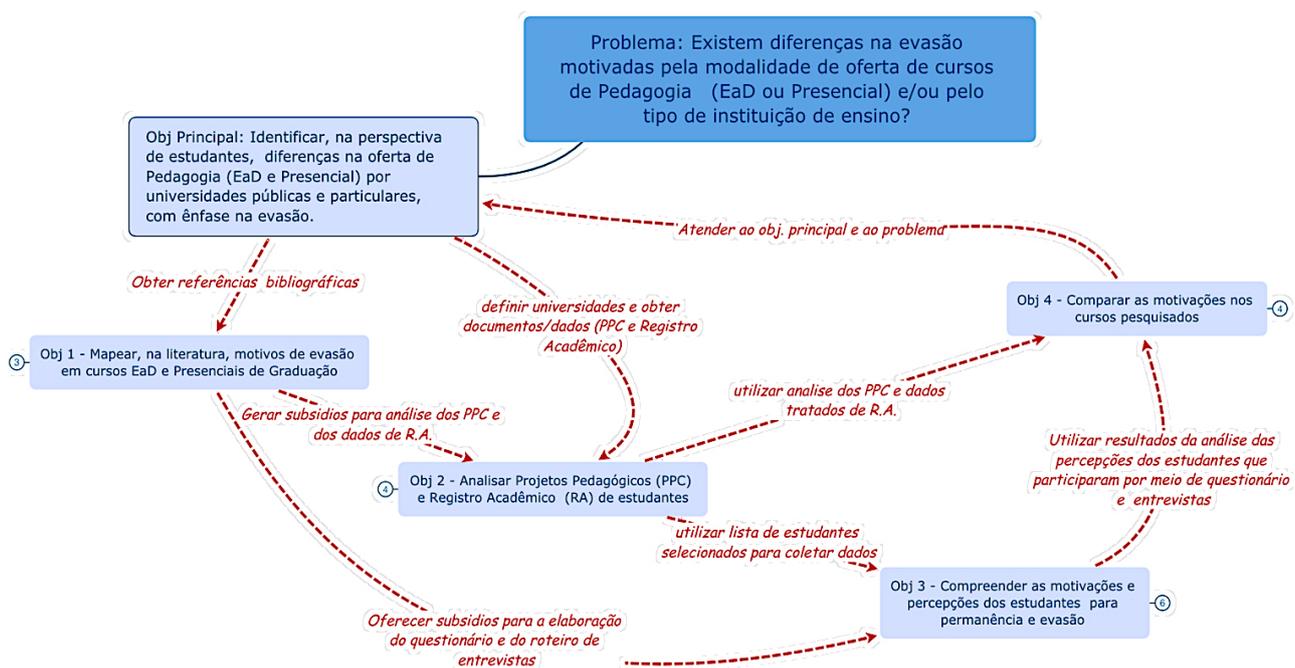
Deve haver uma correspondência entre os objetivos e o percurso metodológico a ser adotado de forma que este viabilize a execução de cada objetivo. É importante que, ao elaborar os objetivos, você observe o seguinte:

- Apresentam com clareza o que será realizado?
- Apresentam pertinência com o problema de pesquisa?
- São exequíveis para a metodologia que se pretende, no tempo e com os recursos disponíveis?



Uma boa dica para a definição de objetivos é que você elabore primeiro o objetivo geral (ou principal) e, com base nele, crie objetivos específicos (evite muitos) que se articulem de forma sequencial como etapas para completar o objetivo geral. O esquema da Figura 6 representa um exemplo de Mapa Mental de organização dos objetivos de pesquisa, a partir de um problema. Ele foi criado com o software XMind®, mas existem vários recursos disponíveis sem custo (CMaptools, por exemplo).

Figura 6 - Mapa Mental de problema, objetivos de pesquisa e suas relações



Fonte: Do autor (2020).

SUGESTÃO DE APROFUNDAMENTO DE ESTUDO

É um bom momento para você elaborar objetivos e a justificativa para o problema que definiu no tópico anterior.

Como você já elaborou um problema de pesquisa pode pensar sobre os objetivos e as justificativas de sua investigação. Pense no objetivo geral relacionado ao problema de pesquisa e em alguns (3 ou 4) objetivos específicos, seguindo as orientações já apresentadas. Depois, elabore uma pequena argumentação que justifique a pesquisa. Mesmo que você ainda não consiga articular muitos motivos de ordem teórica e conceitual, poderá apresentar motivos de ordem prática e pessoal, pois, a partir deles você poderá buscar referenciais teórico e bibliográfico para fortalecer sua argumentação.



3.5 Percurso Metodológico da Pesquisa

A partir dos objetivos, que são derivados do problema, é possível estabelecer como se dará a obtenção, a análise e as interpretações sucessivas dos dados, em movimentos descritivos, analíticos e avaliativos que partem do problema e passam pelo que foi vivenciado, observado, descrito e registrado durante o processo de pesquisa. Nos próximos tópicos serão apresentados os aspectos relacionados ao planejamento de execução da investigação.

Luna (2010) enfatiza que a determinação e a escolha da metodologia se dão pela natureza do problema a ser pesquisado. Um procedimento não tem fundamento sem respaldo em elementos conceituais e teóricos de pesquisa que sejam identificados o problema e objetivos. Conforme já discutimos em capítulos anteriores, para que a realidade complexa que caracteriza a Educação seja estudada, os problemas de pesquisa dessa área normalmente levam aos subsídios metodológicos da abordagem qualitativa. Por esse motivo, serão descritos alguns exemplos de desenhos metodológicos comuns das pesquisas qualitativas, com especial atenção para a pesquisa bibliográfica/documental, a pesquisa-ação e os estudos de caso. Apesar disso, devemos reforçar que existem também possibilidades de desenhos quantitativos relevantes para a solução de problemas nessa área.

Ivani Fazenda (2010, p. 22), afirma que “a formação do pesquisador, desde cedo, precisaria desenvolver o compromisso de “ir além” do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos”. Esse “ir além” segundo ela é “uma conquista de cada um”, entretanto, o trabalho individual avança quando é colocado em contato com outros pesquisadores da área, o que só é possível com a realização de uma boa revisão bibliográfica.

Ao assumir como propósito esse “ir além” na compreensão da realidade, adotando como abordagem de investigação científica a pesquisa qualitativa, nos colocamos diante do mundo como sujeitos “do” mundo e “no” mundo em interlocução com outros sujeitos que, assim como nós, são “do” mundo e estão “no” mundo. Mas como podemos nos aproximar e nos afastar para conhecer uma dada realidade? Muitos autores sugerem o **estranhamento**, ou seja, é necessário estranhar o que é conhecido, problematizar ou sair da naturalização ingênua das relações sociais e das práticas educativas nas quais estamos imersos.

Com esse modo de olhar e compreender o mundo, a metodologia de pesquisa qualitativa, uma vez definidos o problema de pesquisa, os objetivos e o referencial teórico, tem como métodos de obtenção de dados muito utilizados, a análise bibliográfica/documental, a



observação e a entrevista. Na segunda parte do livro você encontrará discussões aprofundadas para processos de pesquisa, abordadas por pesquisadores experientes.

3.6 Pesquisa bibliográfica e/ou documental

A pesquisa bibliográfica, de revisão sistemática ou a pesquisa documental trabalham com **dados secundários**. Quando classificamos uma pesquisa como bibliográfica (ou revisão da literatura, revisão sistemática, estado da arte) não estamos nos referindo à revisão de bibliografia que é etapa inicial necessária à maioria das pesquisas. No caso das pesquisas bibliográficas, trata-se de uma opção de percurso metodológico (ou delineamento) a ser adotado pelo pesquisador como fonte de informação que lhe permitirá cumprir seus objetivos para responder ao problema de pesquisa. Esta abordagem é utilizada quando o problema de pesquisa já foi muito investigado e quando o que se busca é uma visão geral do tema.

Uma pesquisa bibliográfica ou documental permite a comparação de ideias de diferentes autores/estudiosos acerca de um tema, procurando similaridades e divergências. Esse tipo de pesquisa oferece contribuições relevantes para a comunidade científica, pois organiza e consolida observações e resultados sobre um determinado fenômeno, gerando possibilidades de novos avanços a partir da identificação de lacunas ou de pontos controversos elucidados.

Existem diferentes procedimentos metodológicos para as pesquisas do tipo bibliográfico. O ponto em comum é a necessidade de definição de descritores-chave que orientarão as buscas, de operadores lógicos (AND, OR, NOT) que articulam os descritores, de um intervalo de tempo das publicações, das bases de dados a serem acessadas e dos critérios para inclusão das publicações na análise mais profunda que gerará as discussões e os resultados da investigação. Para exemplificar, imaginemos que vamos realizar uma pesquisa bibliográfica para responder à seguinte questão, subjacente ao problema exposto na Figura 6:

Quais são os motivos de evasão nos cursos brasileiros de graduação presenciais e a distância identificados em relatórios de pesquisa?

Para responder à questão, será necessário identificar os relatórios de pesquisa publicados, cujo objeto de análise seja a **evasão** nos **cursos superiores de graduação do Brasil**. Portanto, o termo Evasão se caracteriza como um descritor que deve ser



associado aos termos Ensino Superior, Graduação e Brasil. Como o problema abrange cursos presenciais e a distância, não será necessário inserir estes termos como descritores de busca. Portanto, uma sentença de busca eficiente para buscar relatos de pesquisa sobre o problema evidenciado em bases de dados seria:

evasão AND [“ensino superior” OU graduação] AND [Brasil ou brasileiro]

Além disso, no mecanismo de busca utilizado será necessário indicar em que campo da base de dados será aplicada a sentença de busca: no título, no resumo ou no texto todo, por exemplo. O próximo passo é identificar qual será o período de abrangência da busca. Por exemplo, ela poderá ser aplicada nos últimos 10 anos, então, considerando a data de elaboração deste capítulo, o intervalo seria de 2011 a 2020.

Resta definir onde buscar. Existem mecanismos de busca que são especializados nesse tipo de pesquisa. Não é boa estratégia utilizar buscadores de utilização geral, tais como o Google ou o Yahoo, apesar de oferecerem retorno a uma busca dessa natureza. Prefira recursos como o **Google Acadêmico**⁸ ou o **Portal de Periódicos da CAPES**⁹. A Figura 7 representa imagem da tela de busca no Google Acadêmico para atender à pesquisa exemplificada nos parágrafos anteriores.

Concluída a localização e obtenção dos relatos de pesquisa, passa-se à etapa de identificação e classificação dos trabalhos que se encaixam nos propósitos da pesquisa. Esta identificação se dá a partir de leitura flutuante dos resumos e, em seguida, dos relatórios ou artigos. Para identificar aqueles que atendem aos propósitos investigativos devem ser estabelecidos critérios de inclusão. No caso do exemplo que estamos analisando, os critérios poderiam ser a apresentação: a) resultados obtidos a partir de pesquisa de campo; b) descrição detalhada dos procedimentos metodológicos aplicados para identificar motivos de evasão; c) identificação de, pelo menos, um motivo para evasão. Nesse exemplo, somente relatos de pesquisa de campo que apresentassem pelo menos um motivo para evasão e que descrevessem claramente como chegaram a esse/s motivo/s passariam para a fase de análise detalhada do conteúdo.

⁸O Google Acadêmico é uma variação do buscador da Google que possibilita encontrar artigos, teses, dissertações e outras publicações científicas. Para utilizar é necessário acessar [Http://scholar.google.com](http://scholar.google.com).

⁹Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), o Portal de Periódicos é uma biblioteca virtual que disponibiliza acesso à produção científica internacional de referência. O buscador do portal conta, em 2020, com cerca de 45 mil periódicos com texto completo, 130 bases de dados referenciais, 12 bases de dados dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Para obter acesso à base completa é necessário estar vinculado a uma instituição de ensino e pesquisa. Para utilizar o buscador do Portal de Periódicos é necessário acessar <http://periodicos.capes.gov.br>.



Realizada a classificação, a análise e a discussão dos relatos de pesquisa ou documentos, caberá ao pesquisador elaborar suas conclusões e considerações identificando que contribuições a consolidação de sua pesquisa bibliográfica obteve, bem como publicar seus resultados seguindo as recomendações e normas da comunicação científica. Se você pretende realizar uma pesquisa do tipo bibliográfica, o capítulo 7, escrito pela pesquisadora Estela Vieira, oferece subsídios valiosos para a organização desse tipo de investigação com uma abordagem sistemática.

Figura 7 - Tela de Pesquisa Avançada oferecida pelo site Google Acadêmico

Fonte: Google Inc. (2020).

3.7 A Observação científica de fenômenos

Inserida em nosso modo de estar no mundo, a observação é ato humano cotidiano. Trata-se de um ato político, porque está impregnado de nossa trajetória de vida, valores, escolhas e compromissos. Ela está baseada tanto na condição humana dos pesquisadores quanto dos sujeitos participantes da pesquisa. Quando utilizada como método para a obtenção de dados em pesquisa, deve ser planejada e sistemática. Observações aleatórias podem ser reconhecidas como valiosas se confrontadas com os objetivos da pesquisa, porém o pesquisador não vai a campo - *locus* da pesquisa - sem



um roteiro de observação advindo de um problema de pesquisa. Mesmo considerando que o problema de pesquisa pode ser redescoberto no campo, ou pode ser construído no contexto e com a participação dos sujeitos envolvidos, como é o caso da pesquisa-ação e pesquisa participante (BRANDÃO, 2005).

A observação como método de obtenção de dados está vinculada à nossa capacidade de registro do visto e vivido por sujeitos da pesquisa, por nós mesmos e pelas interações ocorridas entre nós (pesquisadores) e os sujeitos da pesquisa (participantes). A observação se orienta por nossa sensibilidade e habilidade de “escutar” e “descrever” o contexto, costumes, práticas, linguagens, diálogos, símbolos, e tudo o que está envolvido com a pesquisa.

Uma observação, qualquer que seja o seu objetivo e suas finalidades, deve se dar a partir da reflexão sobre quatro questões a serem consideradas ao longo do trabalho (VIANNA, 2003):

- O que deve ser efetivamente observado?
- Como proceder para efetuar o registro dessas observações?
- Quais os procedimentos utilizados para garantir a validade das observações?
- Que tipo de relação se estabelece entre o observador e o observado?

Quanto aos procedimentos de observação, são geralmente classificados em cinco dimensões conforme Vianna (2003, p. 17):

- oculta X aberta;
- não participante X participante;
- sistemática X não sistemática;
- *in natura* X artificial (laboratório);
- auto-observação X observação de outros.

De acordo com Menga Ludke e Marli André (1986) a observação participante é uma excelente maneira de nos colocarmos para a obtenção de dados, na convivência com nossos interlocutores. A observação não participante também é adequada, mas retira de quem observa a participação com a fala e ação dentro do contexto da pesquisa. Nesse caso, o papel de pesquisador é somente observar e não mantém nenhuma interação com os sujeitos. Ele poderá desenvolver suas atividades sem ser visto ou fazer suas observações na presença dos participantes, mas sem manter nenhum tipo de relação interpessoal.

Em qualquer um dos casos de observação, é importante que os participantes da pesquisa saibam de nossos objetivos, reduzindo assim, problemas de ordem ética. Ambas (observação participante e não participante) podem se dar de forma estruturada,



semiestruturada ou não estruturada. Há outras possibilidades de observação que não descritas neste capítulo, mas que podem ser encontradas nas obras que constam nas referências bibliográficas e em centenas de artigos sobre o tema.

Segundo Heraldo Vianna (2003), as observações totalmente estruturadas ocorrem em um ambiente totalmente controlado (que é artificial) e são raras nas pesquisas na área da educação. As observações de campo (*in natura*) são em geral semiestruturadas, têm lugar em um contexto natural e, na maioria das vezes, não procuram dados quantificáveis. A observação não estruturada é mais comum como técnica exploratória, como uma primeira aproximação do pesquisador para tentar restringir ou confirmar uma questão de pesquisa e objetivos para, mais tarde, delimitar suas atividades, modificando, às vezes, os seus objetivos iniciais, ou determinando com mais segurança e precisão o conteúdo das suas observações.

Ainda segundo Vianna (2003) o pesquisador pode, muitas vezes, apresentar um viés pessoal excessivamente forte nas suas observações e julgamentos, introduzindo erros sistemáticos nos seus dados, com efeitos problemáticos para a pesquisa. Um desses efeitos que, aliás, ocorre com frequência, é o de *Halo*, que envolve transferência de impressões generalizadas sobre a característica ou situação de uma pessoa para outras, gerando interpretações pouco confiáveis. Um exemplo desse efeito é se um grupo de estudantes apresenta muitas tatuagens e comportamentos diferentes do habitual (incomum no ambiente escolar que frequenta) e é considerado, indevidamente, como potencial infrator somente por suas características de aparência e comportamento.

Normalmente, o registro das observações é feito em um **diário de campo** que contém tudo o que é importante para os participantes e o que parece importante para o próprio observador. As notas do diário de campo devem ser feitas imediatamente após a observação, ou o mais breve possível. Alguns pesquisadores mais experientes preferem, durante o processo de observação, fazer apenas anotações simples para, mais tarde, ampliá-las detalhando os diferentes aspectos que foram observados. As notas do diário de campo **devem relatar aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a quem ou a quem está ocorrendo, quem disse, o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto**. É comum, também, o uso de dispositivos eletrônicos para gravar em áudio e/ou vídeo os momentos de observação.

Vianna (2003) aponta cinco elementos fundamentais que devem constar das notas do diário de campo: 1) breves descrições de ocorrências; 2) elementos esquecidos e que depois voltam à lembrança; 3) ideias analíticas e inferências; 4) impressões e sentimentos;

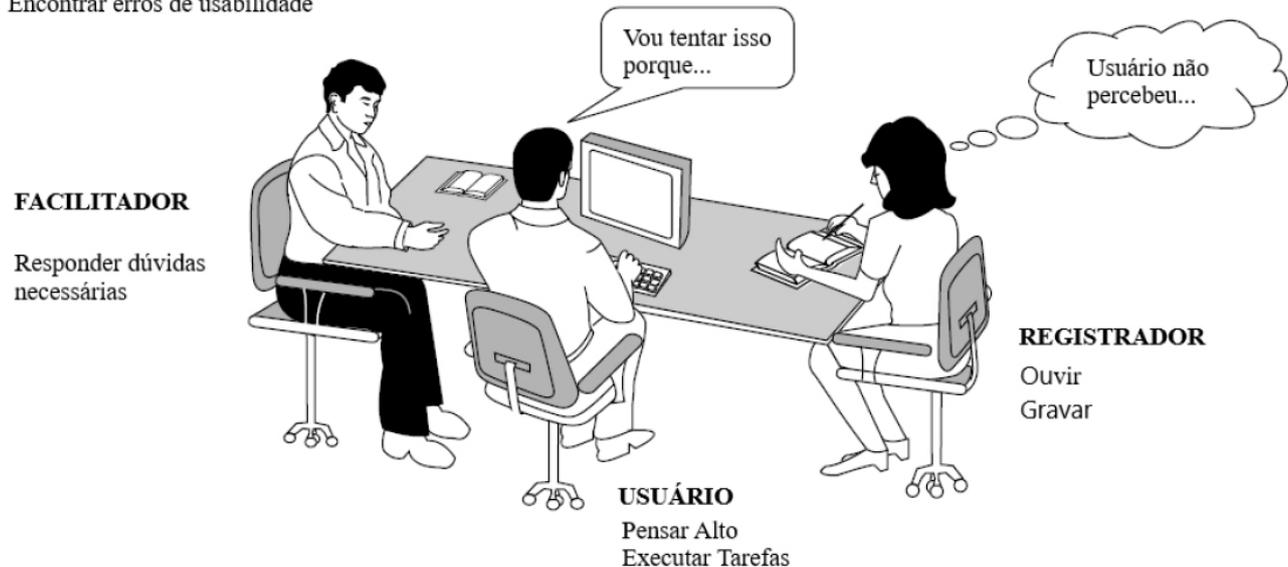


5) notas para futuras informações. Bodgan e Biklen (1994) apontam outros elementos: retratos dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição do espaço físico; descrição de atividades realizadas; comportamentos do participante. A Figura 8 representa um fragmento de registro em Diário de Campo.

Figura 8 - Fragmento de registro em diário de campo

PROPÓSITO

Encontrar erros de usabilidade



[...] o usuário, acompanhado do facilitador e do entrevistador, interagiu com o software, sendo incentivado a explicar, em voz alta, toda ação realizada dentro do jogo. Na tela inicial, o usuário não percebeu as indicações de como movimentar o avatar e demonstrou certa ansiedade. O facilitador, então, apontou o canto inferior esquerdo da tela, pois, sem este auxílio não seria possível avançar o teste.

Fonte: Silveira, Martins e Vieira (2021).

3.8 Breve orientação sobre entrevistas

Como método de obtenção de dados, a entrevista se fundamenta na relação de **diálogo e na interação** criada entre quem pesquisa e quem aceitou participar da entrevista. Portanto, a presença do pesquisador é imprescindível. Pode ser presencial ou virtual, mas não dispensa a intervenção do pesquisador. Portanto, a elaboração e envio de **um questionário**, seja em papel, por meio de um *site* na Internet ou enviado por correio eletrônico, **não pode ser caracterizado como entrevista**.

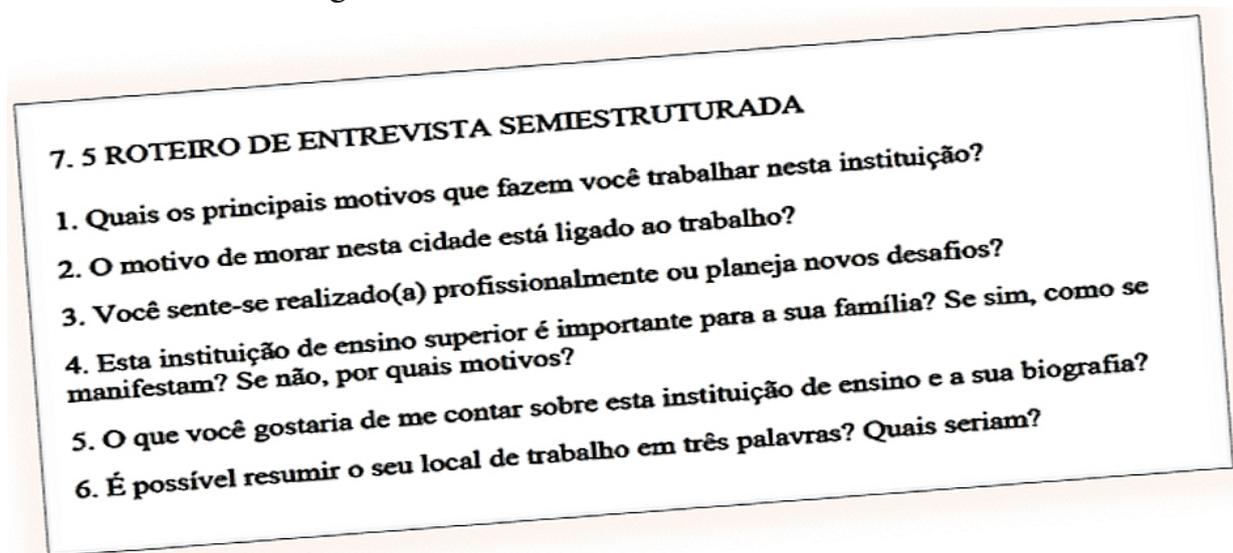
Segundo Lüdke e André (1986), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras é o fato dela permitir a captação imediata e corrente da informação desejada,



com a maioria dos tipos de informantes e sobre os mais variados tópicos/temas. As **entrevistas** podem ser **estruturadas**, **semiestruturadas** ou **totalmente abertas** (não estruturadas). Nas estruturadas, se apresenta ao entrevistado um conjunto de questões pré-estabelecidas pelo pesquisador (roteiro com questões objetivas). Esse processo é repetido sempre na mesma sequência e usando as mesmas palavras com todos os participantes. Para o investigador, esse **roteiro** responde às suas hipóteses, na perspectiva de que o respondente terá condições de fornecer os dados que ele julgar relevantes. Isso pode ser questionável quanto às reais possibilidades de observação do sujeito e encontra restrições por vários pesquisadores na área de ciências humanas. Por outro lado, os questionários apresentam vantagens quando o número de participantes é elevado e o conjunto de dados a ser obtido permite sua obtenção por meio de questões objetivas.

As entrevistas também podem ser conduzidas por uma série de questões norteadoras (roteiros do tipo *checklist*), mas com espaço para a manifestação dos participantes de forma mais aberta. Esse tipo de ação de obtenção de dados é denominado **Entrevista Semiestruturada** e comporta combinação de itens (questões) abertos e fechados, sendo que as questões fechadas implicam na resposta a alternativas propostas pelo entrevistador. Outra oportunidade de realização de entrevista pode ser aquela apoiada por um roteiro de conversa (Figura 9), que é uma entrevista não estruturada.

Figura 9 - Recorte de Roteiro de Entrevista



Fonte: Guimarães (2019, p. 85).

Nesse tipo de entrevista, o roteiro de conversa é um guia para que o pesquisador e os entrevistados dialoguem, podendo também haver a possibilidade de adição de novas questões para que se possa compreender melhor determinado tópico. Cabe



ao pesquisador o papel de estimular a conversa, ouvir e registrar (com anotações e/ou gravações) porque a conversa registrada ou entrevista aberta é a fonte dos dados que serão analisados e interpretados pelo pesquisador; sempre articulando os dados coletados com o problema e os objetivos da pesquisa. Tanto as questões abertas como o roteiro de conversa acolhem bem as respostas “livres” elaboradas pelos entrevistados.

Para Bonni e Quaresma (2005) a escolha do método de entrevista não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita fixar um único método, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. Para que uma entrevista tenha qualidade é necessário que o entrevistador faça um planejamento adequado. O sucesso da entrevista dependerá muito da situação em que essa for realizada. A confiança é um fator-chave para que o entrevistado se sinta à vontade, por isso o entrevistador deve se esforçar para gerar este ambiente de confiança. Quando o entrevistado não se sente constrangido, a entrevista pode render um material valioso para análise. Os sinais de entendimento ou desentendimento, conforto ou desconforto, que o entrevistado emite, tais como gestos, aceno ou negativa de cabeça, olhares, sinais de ansiedade e sinais verbais, devem ser observados atentamente e, se for o caso, o entrevistador deve adaptar, refazer ou redirecionar as perguntas para melhor compreensão ou para dar a chance de reelaboração das respostas. O entrevistador também deve emitir sinais de que participa ativamente do diálogo e de que não está ali só para registrar dados. Os sinais de entendimento e integração, tais como aceno positivo de cabeça, sorrisos e palavras de incentivo demonstram proximidade e participação ativa na conversa.

A relevância da entrevista não deve se perder pela omissão de detalhes e comunicação não verbal ocorridos durante a interação entre o pesquisador e o participante. Por este motivo, é comum que a entrevista seja gravada em áudio (ou alternativamente em vídeo) enquanto o entrevistador se ocupa de observar e realizar notas acerca do que escapa ao áudio/vídeo e que é relevante no contexto pesquisado. Portanto, o processo de transcrição da entrevista é tão relevante quanto o próprio ato de entrevistar. Para Eduardo Manzini (2008), o momento da transcrição se constitui em uma análise prévia do material, sendo conveniente que as transcrições das entrevistas dos tipos semiestruturada e não estruturada sejam realizadas pelo próprio pesquisador. Manzini cita Marcusch¹⁰ como exemplo de organização de transcrição que registra elementos verbais e não verbais advindos da comunicação gravada no momento da entrevista. O Quadro 1 representa o exemplo de transcrição a partir do trabalho de Manzini (2008), incluindo sinais úteis para a representação textual completa da entrevista.

¹⁰MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).



A entrevista e a observação são formas de obtenção de **dados primários** da realidade, ou seja, dados obtidos diretamente nas fontes de informação que serão úteis para análise, compreensão e interpretação da realidade investigada. No capítulo 4, os pesquisadores Marcio Assis e Ilsa Goulart discutem, de forma aprofundada, a realização das entrevistas como etapa relevante nas pesquisas qualitativas.

Quadro 1 - Fragmento de transcrição de entrevista com utilização de sinais

Categoria	Sinais	Descrição	Exemplos
1 - Falas simultâneas	[Utiliza-se colchetes quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né A: [mas o que foi que houve” J: [meu irmão também fez uma dessas’ B: depois ele voltou e tudo bem...
2 - Pausas e silêncios	(+) ou (2,5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0,5 segundo. Pausas/silêncios prolongados (maiores que 1,5 segundos) indica-se o tempo	--- M: é o seguinte, eu queria era [J: [sim] M: dizer que ficou (++++) J: [a cópia? M: [pronta. Ela fez essa noite (2) mas não tá’ pronta.

Fonte: Do autor a partir de Manzini (2008).

Além dessa forma de obtenção de dados, existe a pesquisa realizada por meio de bases de dados, em documentos e no referencial bibliográfico. Nesse caso tratamos com **dados secundários**, pois eles já foram trabalhados por outro(s) pesquisador(es) que os obtiveram em fontes primárias.

3.9 Análise e interpretação dos dados coletados

Assim como existem diversas técnicas e métodos de obtenção de dados, também existem muitas formas sistematizadas de analisá-los. Não existe uma forma ideal de interpretação dos dados e as análises não são classificáveis como melhores ou piores. O que o pesquisador deve conhecer antes de definir que tipo de análise adotará é a variedade de técnicas e processos existentes e aplicáveis a dados qualitativos/quantitativos, bem como suas diferenças, para então escolher de forma consciente (e embasada teoricamente) que tipo de análise irá empregar na sua pesquisa.

Portanto, existem diferentes formas de analisar e interpretar os dados obtidos na pesquisa. Esses dois processos aparecem sempre relacionados na pesquisa qualitativa e devem estar presentes na concepção do processo de pesquisa. É muito comum que, na organização



dos projetos de pesquisa, exista um tópico específico no qual o pesquisador descreve como obterá os dados e como pretende analisá-los. A coerências e articulação entre estes tópicos e sua adesão ao problema e objetivos são indicadores de um bom delineamento de pesquisa.

A análise tem como foco a organização e estruturação dos dados de tal forma que possam fornecer respostas ao problema de pesquisa. Já a interpretação tem como objetivo a procura pelo sentido/significado mais amplo das mensagens trocadas na comunicação entre pesquisador e participantes, ou presentes em documentos/bibliografia (quando a pesquisa é em fontes secundárias), o que é feito mediante articulação e integração com os conhecimentos anteriormente obtidos (referencial teórico e bibliográfico da pesquisa).

Existem várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa dentre as quais se destacam a análise etnográfica, análise narrativa, análise do discurso, análise de conteúdo e análise textual discursiva. A análise de conteúdo, que foi elaborada por Laurence Bardin em 1994, é muito utilizada em pesquisas qualitativas. Ela permite a descrição sistemática do conteúdo de uma comunicação na busca de resultados, contribuindo para a construção de conhecimento sobre o problema de pesquisa. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas entre os participantes de uma pesquisa com o objetivo de se obter, a partir das mensagens trocadas nessa comunicação, **inferências** que levem a conhecimentos relativos ao que é pesquisado. A técnica se organiza em três fases:

- a pré-análise;
- a exploração do material;
- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise compreende a escolha e organização do material que será analisado, formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que irão fundamentar a interpretação (categorias). Nesta fase se realiza uma primeira leitura dos dados, chamada por Bardin (1994) de flutuante, para se estabelecer o primeiro contato com o texto, projetando hipóteses e possíveis explicações teóricas sobre o relato.

A fase de exploração do material consiste na análise propriamente dita, com o aprofundamento na leitura dos dados. Nesta fase, normalmente, se completa a categorização dos dados. Isso pode se dar por frequência (recorrência de unidades de registro) ou pela análise temática das unidades de registro (palavras, frases e afirmações apresentadas na comunicação). Esse procedimento possibilitará um recorte no nível das percepções participantes, revelando categorias que dialogavam com o referencial teórico. Para Bardin (1994), o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente



de um texto analisado e pode ser recortado em ideias, enunciados e proposições que trazem em si um significado isolado.

Você encontrará orientações básicas para a realização de análise de conteúdo, enriquecida com exemplo, no artigo de Rosana Mendes e Rosana Miskulin (2017), denominado - A Análise de Conteúdo como uma Metodologia. Na terceira parte deste livro, também existem três capítulos que trazem a aplicação da análise de conteúdo em casos específicos, oferecendo exemplos práticos de como se conduz esta abordagem analítica.

Outra forma de se trabalhar com os dados de pesquisa é a Análise Textual Discursiva, uma abordagem que, segundo Moraes (2003), transita entre a análise de conteúdo (orientada pela interpretação dos significados atribuídos pelo autor ao texto) e a análise de discurso (que se orienta também pelas condições objetivas e subjetivas de produção do texto e apresenta diferentes linhas de interpretação). A análise textual discursiva é um processo que se inicia com uma separação do/s texto/s em unidades de significado do discurso (presente no/s texto/s analisado/s). A organização dessas unidades pode ser gerada por interpretações observadas no campo, de interações com o referencial teórico e pelas interpretações atribuídas aos trechos do texto pelo pesquisador. Esse movimento de atribuição de significados ao que o autor do texto expressou promove a compreensão profunda do texto.

Depois da realização dessa organização de unidades, inicia-se a etapa de categorização que é realizada por meio da articulação e agrupamento entre os significados semelhantes atribuídos às unidades. Neste processo reúnem-se as unidades semelhantes, inclusive com a possibilidade de se gerar diferentes níveis de categorias. Por fim, o pesquisador elabora um “metatexto” que é um novo texto, autoral e interpretativo (não descritivo), resultante do esforço de compreensão, interpretação e categorização do/s texto/s analisado/s.

Em suma, a análise e interpretação dos dados de pesquisa se dão por meio de técnicas que permitem o tratamento adequado das informações, a inferência e a interpretação. Esse processo é muito importante para a geração de resultados que serão significados e validados pelo pesquisador, por meio de associações e deduções em confronto com o referencial teórico e com a revisão bibliográfica, já realizados. Também é o momento de se estabelecer as inferências por meio de interpretações e de novas descobertas.

3.10 Cronograma de execução e recursos necessários para a pesquisa

Todo projeto de pesquisa deve conter um cronograma indicando etapas e tempo necessário para cumpri-las. Não é algo rígido que, uma vez fixado, deva continuar tal



como elaborado. Entretanto, é importante para a condução dos trabalhos. O quadro 2 demonstra um exemplo de cronograma de pesquisa.

Em relação aos recursos é importante informar, principalmente quando o projeto é enviado para órgãos públicos de fomento (que financiam pesquisas), que recursos serão necessários para a execução do projeto de pesquisa e quanto eles custarão. Não existe pesquisa sem custos. Existem pesquisas cujos financiadores são instituições de fomento, outras cujos financiadores são empresas ou organizações não governamentais e existem as pesquisas cujos custos são cobertos pelo próprio pesquisador. O quadro 3 é um exemplo de indicação de recursos e custos para uma pesquisa.

Quadro 2 - Cronograma do Projeto de Pesquisa

Atividades	2º Trim 2020	3º Trim 2020	4º Trim 2020	1º Trim 2021	2º Trim 2021	3º Trim 2011
Levantamento bibliográfico, impresso e eletrônico.	X	X				
Elaboração do Projeto de Pesquisa.		X				
Submissão do projeto ao Comitê de Ética.		X				
Pesquisa Documental - Leitura e análise dos documentos selecionados.		X	X			
Coleta de dados em campo.			X			
Publicação de trabalho em congresso da área com apresentação de fase intermediária da pesquisa.			X			
Análise e interpretação dos dados.				X		
Redação do relatório da pesquisa.				X	X	
Apresentação da pesquisa						X
Publicação de artigo com os principais resultados da pesquisa						X

Fonte: Do autor (2020).

Quadro 3 - Recursos necessários para a pesquisa

Tipo de Dispêndio	Valor
Diárias para visitas in loco	R\$ 5.033,00
Impressão de TCLE	R\$ 600,00
Despesas com editoração e tradução	R\$ 2.660,00
Participação em seminário para apresentação da pesquisa	R\$ 1.500,00
...	

Fonte: Do autor (2020).



Espero que os conceitos e processos apresentados neste capítulo contribuam para que você consiga refletir sobre o seu processo de investigação e que o auxilie a organizar uma versão inicial do projeto. Reforço que, por mais evidente que lhe pareça o caminho a ser seguido, escrevê-lo ou, pelo menos, organizá-lo na forma de um esquema/mapa mental lhe permitirá aprofundamento reflexivo e o refinamento do processo necessários para o momento da coleta e análise de dados e da escrita crítica do que foi observado. Nos próximos capítulos serão discutidos aspectos mais específicos de elementos-chave para o desenvolvimento da pesquisa, tais como o processo de entrevistas apresentado no capítulo 4 e as especificidades de delineamentos discutidos na segunda parte do livro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 257-266.

CHARMAZ, K. C. **A construção da teoria fundamentada**. São Paulo: Grupo A, 2009.

DESLANDES, S.F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E.; GODOY, H. P. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papyrus, 2015.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. Nova York: Aldene de Gruyter, 1967.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



GUIMARÃES, A. M. B. **Comprometimento organizacional no ensino superior: estudo de caso com docentes de licenciaturas em uma universidade pública.** 2019. 85 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1986. 99 p.

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas.** 2008. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

PRETI, O. **Estudar a distância, uma aventura acadêmica: a construção da Pesquisa I.** Cuiabá: EdUFMT, 2005. v. 3. 120 p.

SILVEIRA, A. C.; MARTINS, R. X.; VIEIRA, E. A. O. E-Guess: evaluación de usabilidad para juegos educativos. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 24, n. 1, 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C. Do projeto ao relatório de pesquisa. *In*: PINHO, S. Z. (org.). **Cadernos de formação: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. v. 3, p. 168-185.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.



Capítulo 4

No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade

Márcio Barbosa de Assis e Ilsa do Carmo Vieira Goulart

4.1 Introdução

“Quando temos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, Se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe, também, seus elementos constitutivos”.
Paulo Freire (1987, p. 77)

Ao considerarmos a linguagem como um processo de interação social, entendemos que é por meio da linguagem que os sujeitos se expressam, se relacionam e se constituem. Nessa perspectiva, compreendemos a linguagem numa dimensão dialógica, que segundo Bakhtin e Volochínov (2004, p. 151), “a palavra vai à palavra”, em que o discurso interior retrata relações construídas em um discurso exterior. As palavras como expressão nas ações dialógicas se mostram carregadas de sentidos socialmente construídos, que se impõem com seus “elementos constitutivos”, conforme nos descreve a epígrafe.

A concepção dialógica da linguagem caracteriza-se por indicar que em seu processo discursivo constitui seus sentidos produzidos pela presença distintiva da intersubjetividade, abalizada pela interatividade verbal e não verbal, em situações concretas de exercício da linguagem, em forma dos atos linguísticos (SOBRAL, 2008).

A intersubjetividade, conforme descreve Sobral (2008), é vista em termos psíquicos, sociais e históricos, em vez de puramente psicológicos, considerada como corolário a condição de possibilidade da subjetividade. Também de caráter psíquico, social e histórico: o sujeito da linguagem, sujeito do discurso, é um agente, ou melhor, um interagente, alguém que age na presença mediata ou imediata de outro(s) agente(s) (GOULART, 2016).



Assim, neste capítulo pretendemos ampliar as discussões iniciadas no capítulo III da primeira parte dessa obra, sobre o procedimento de coleta de dados da entrevista na pesquisa em educação. Por isso trazemos uma reflexão teórica sobre a entrevista como um ato linguístico, em que as relações dialógicas são construídas com e pelas palavras, ora ditas, ora silenciadas, em que se põe em jogo a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos.

Assim, compreendemos o procedimento metodológico da entrevista como objeto de reflexão e tomamos por delineamento da discussão as palavras do outro como *corpus* de análise. Desse modo salientamos que, nas pesquisas de abordagem qualitativa em educação, a entrevista assume um posto de destaque, como procedimento de coleta de dados, recorrente para a investigação nas Ciências Humanas, seja por propiciar um contato direto com aqueles que irão ceder um depoimento para constituir o elemento reflexivo da pesquisa; seja por favorecer uma aproximação imediata com a problemática constituída pelo pesquisador, e ainda, por conter uma dose de algo inusitado, de situações inesperadas ou de uma linguagem imprevisível (GOULART, 2013).

Ao apresentar a entrevista como um percurso metodológico, entendemos que os aspectos em destaque não são como uma situação modelo, mas como uma possibilidade ao pesquisador iniciante de conhecer as características, as formas de aplicação, as vantagens e desvantagens, de modo a dar a conhecer processos e probabilidades de atuação metodológica, corroborando com pesquisas futuras que elegem a entrevista como um recurso de coleta de dados para a ação investigativa.

Nessa direção, assumimos como objetivo descrever as principais características da entrevista como procedimento de coleta de dados, em diálogo com diferentes autores que tratam da temática. Para melhor organização da discussão proposta, apresentamos inicialmente uma reflexão da entrevista como processo de interação verbal na perspectiva enunciativa-discursiva, em seguida, adentramos na definição de entrevista como um instrumento de coleta de dados, abalizando a estrutura, a aplicação, as vantagens e desvantagens e a demarcação de algumas especificidades, como a entrevista em grupo e/ou entrevista coletiva e grupo focal.

4.2 A entrevista como processo de interação

Podemos apurar que pela entrevista a relação estabelecida é de interação, momento em que se permite um ambiente de reciprocidade entre o entrevistado e o entrevistador (GOULART, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 2010). Para Richardson (2017), a entrevista é



uma técnica que possibilita estreita relação entre os sujeitos envolvidos, possibilitando que as informações obtidas sejam conhecidas e experienciadas pelos entrevistados.

De acordo com Goulart (2013), a entrevista é muito mais do que uma simples troca de informações entre o entrevistador e o entrevistado, ou um ato de perguntas e respostas, trata-se de um momento oportuno de interação entre os envolvidos, não se limitando à troca de palavras, mas antes refere-se a uma relação, entre pessoas, instigada por uma curiosidade, pelo interesse em ouvir o que o outro sabe, pensa e entende sobre o assunto, provocada pelos gestos, sons não formalizados em palavras, olhares, expressões faciais e corporais, compondo dessa maneira uma riqueza de informações que devem ser acumuladas no bojo da entrevista.

Goulart (2013) relata que a entrevista é um recurso muito usado em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas, pois a interação que é estabelecida entre os sujeitos da pesquisa pode proporcionar a aproximação com o problema estudado, a partir de indícios e de perspectivas compartilhadas pelas palavras formais que o entrevistado apresenta, acompanhada pelas reações físicas e emocionais que se evidencia durante o processo.

A opção pela realização de entrevistas coloca o pesquisador frente a outras práticas, as quais acompanham e determinam sua realização. A entrevista se mostra um procedimento metodológico de investigação repleto de ações prévias, momentâneas e posteriores de planejamento e execução. Nesse sentido, Goulart (2013) destaca diferentes momentos da realização da entrevista que impactam diretamente nas relações construídas entre o pesquisador e o percurso metodológico.

A realização das entrevistas constitui-se de quatro grandes momentos, o primeiro caracterizado como período de delimitação de critérios de escolhas e de seleção de quem serão os candidatos à entrevista; o segundo, como uma etapa de constatação e agendamento de um encontro; o terceiro, momento de efetivação da entrevista e o quarto constitui-se da ressignificação do discurso cedido (GOULART, 2013).

O momento de seleção dos candidatos caracteriza-se pela delimitação dos critérios de escolha daqueles a quem se direcionará a entrevista. A determinação de - a quem se destina e/ou de quem participará da entrevista - torna-se a tônica do procedimento metodológico de uma pesquisa de campo, o que requer levantamento de alguns critérios, pautados nos objetivos da pesquisa, bem como no ato de definir as principais metas de aplicabilidade, iniciando-se com a elaboração das possíveis perguntas que a direcionarão. Assim, Goulart (2013, p. 91) descreve que o “momento de tomada de decisões e de escolhas, na qual cabe ressaltar o quanto cada detalhe visto, ouvido e



sentido entre palavras, gestos e ações tornaram-se relevantes para os procedimentos que antecedem o efetuar da entrevista”.

O segundo momento corresponde aos contatos iniciais de forma consolidada, a iniciativa de se estabelecer relações movidas pela linguagem dialógica estabelecida. Desse modo, nessa etapa, o pesquisador precisa solicitar a permissão da realização da entrevista, dar aos possíveis participantes os esclarecimentos sobre a pesquisa, seus objetivos, os procedimentos de realização (presencial, videoconferência, ligação telefônica), registro de dados, como anotação e gravação, apresentar o termo de compromisso ético¹¹. Pode surgir insegurança do candidato na participação ou não, por isso entendemos palavra como um ato comunicativo que não se restringe apenas a uma unidade isolada da língua, com sentido acabado e singular, mas “o significado da palavra refere uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

A efetivação da entrevista corresponde ao terceiro momento delineado pelo ato da palavra falada. Essa etapa caracteriza-se pela proximidade com o participante por meio do diálogo estabelecido. Um momento em que parece ser necessário assumir atitudes contraditórias à própria ação dialógica, segundo Goulart (2013), como: instigar um diálogo sem interferir nas respostas dos participantes com sua opinião enquanto pesquisador; estimular uma fala sem interromper os entrevistados; permitir a expressão de fatos e sentimentos, numa narrativa mais próxima às situações de interlocução espontânea, cuidando para não cair na tentação de acreditar que as entrevistas acadêmicas estão isentas de um jogo de representações e imagens, de negociações e de disputas, escaramuças e retiradas estratégicas (SILVEIRA, 2002).

No momento da entrevista, quando ocorre uma relação direta e síncrona com o participante, entram em cena a linguagem como comunicação e expressividade. É uma ocasião em que, na relação pesquisador e entrevistado, se intensificam os modos de se compreender o significado da palavra proferida. A condução das perguntas, seja da supressão ou da inserção de outras indagações ou comentários, será condicionada em relação a uma ação responsiva, tanto por parte do pesquisador quanto do entrevistado. A continuidade da entrevista se mostra marcada pela interação com o outro por meio da fala, da empatia, da expressividade de gestos e ações concordando ou não com o que está sendo posto no diálogo, favorecendo a construção do “colorido expressivo, que só se obtém no enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 292).

¹¹Toda pesquisa acadêmico-científica que utiliza do procedimento metodológico de entrevista precisa solicitar a aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da universidade em que está inserido o pesquisador.



O quarto momento constitui-se do ato de se ressignificar o discurso cedido. Trata-se de uma etapa em que o pesquisador, após a transcrição da entrevista, precisará trabalhar de modo mais elaborado com o material coletado, no caso, as respostas, os comentários ou os depoimentos registrados. Nesse momento será necessário debruçar-se sobre um texto, num ato de se lapidar palavras, articulado pela interação que migra da oralidade para escrita, num trabalho de reflexão e análise a partir da engenhosidade e meticulosidade.

Nessa relação dialógica, agora estabelecida entre o pesquisador e o texto transcrito, temos a ciência de que entrevistador e entrevistado agiram com certa dosagem de interesses. Entendemos que “se, em dado momento, foi concedido um depoimento com a intenção de provocar uma interpretação distinta, tal concessão colocar-se-ia, diante do último momento da entrevista, uma etapa rumo ao consolidar da pesquisa: a análise dos discursos proferidos” (GOULART, 2013, p. 99).

Esse momento se mostra marcado pela ação pesquisadora de descrição e análise que, frente às transcrições, será possível apresentar o contexto de realização da entrevista, os dados em relação à caracterização do perfil dos entrevistados, para que em imersão ao conteúdo cedido, possamos observar as particularidades das palavras, questionar os sentidos possíveis, aproximar ideias, topicalizar, classificar e ressignificar o discurso concedido.

4.3 Entrevista: um instrumento de obtenção de dados

Como técnica de coleta de dados em uma pesquisa, sobretudo na área das ciências sociais, a entrevista é um instrumento de grande relevância, pois possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, sobretudo, acerca do comportamento humano e das representações sociais postas pelo discurso. Basicamente a entrevista ocorre no encontro entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de obter informações relacionadas a um determinado assunto, mediante uma conversa de cunho profissional. Esse instrumento de pesquisa busca informações de interesse a uma determinada investigação.

Gil (2012) define entrevista como uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador realiza perguntas ao entrevistado, tido como fonte de informação com o intuito de obter dados relacionados ao interesse da pesquisa. Compreende um procedimento de interação social, ou como conceitua o autor, um diálogo assimétrico.

Nessa perspectiva, a entrevista torna-se processo dialógico, ou seja, de duas partes, que geralmente envolve duas pessoas ou que pode ir além da dualidade entrevistador-



entrevistado, nas palavras de Freire (1987, p. 78) em que o “diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Contudo, a entrevista pode envolver mais de duas pessoas, mas como dizem Stewart e Cash Junior (2015), jamais de duas partes, restringindo-se a entrevistador e entrevistado. Havendo mais de duas partes envolvidas, constitui-se de uma interação de um grupo com multiplicidade de partes, ou seja, não se caracterizando como uma entrevista.

O que diferencia a entrevista de uma conversa social ou de uma interação informal e sem planejamento é o fato de o entrevistador ir à entrevista com um objetivo claro e predeterminado, deve haver planejamento e estrutura. É essencial que sejam preparadas perguntas, planejada a abertura e o fechamento, a fim de reunir informações pertinentes ao objetivo da pesquisa.

A entrevista não é um simples diálogo ou conversa, resumindo-se em perguntas e respostas, mas como técnica de coleta de dados, é uma discussão orientada com objetivos bem definidos, que discorrerá a partir de um interrogatório, em que o entrevistado irá discorrer sobre opiniões, conteúdos e/ou assuntos específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa. Assim, Rosa e Arnoldi (2007, p. 17) definem entrevista como “uma das técnicas de coleta de dados considerada uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo”.

Rosa e Arnoldi (2007) enfatizam que a entrevista deve ser utilizada quando se deseja encontrar informações onde não há registros ou fontes documentais que apresentem dados consistentes; quando há necessidade de complementação de dados que foram extraídos de outras fontes, ou quando se quer observar o ambiente e o comportamento do entrevistado. Essa última é considerada uma das maiores vantagens nessa técnica de coleta de dados, pois durante a entrevista, tem-se a oportunidade de obter informações sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, ou seja, é uma grande fonte de informações que vão além do relato oral, oferecendo subsídios para a interpretação dos dados apresentados pelos entrevistados (FRASER; GONDIM, 2004; MINAYO, 1993). Portanto, durante a entrevista, há grande subjetividade entre o entrevistador e o entrevistado, podendo constituir relevante fonte de informação, contribuindo para os resultados e objetivos da pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2007).

Por envolver uma ação dialógica, a entrevista nos põe em contato com uma linguagem, ou seja, com palavras oralizadas, como também com silêncios, que nos aproxima da



subjetividade do outro, das formas de ser e de fazer, pois “pronunciar o mundo é modificá-lo” conforme ressalta Freire (1987, p. 78), em que a palavra expressa se transforma em ação, um posicionamento frente ao tema a ser discutido ou o assunto explorado.

Lüdke e André (2010) consideram a entrevista como uma técnica altamente eficiente, se comparada a outras técnicas, como exemplo do questionário; pois no decorrer do processo o entrevistador pode executar correções, realizar esclarecimentos e até mesmo adaptações que sejam necessárias para se obter outras informações, sendo que em outras técnicas de coleta de dados, como o questionário, isso não é possível. Portanto, a entrevista, segundo as autoras, ganha vigor, vida no decorrer do diálogo realizado entre o entrevistado e o entrevistador.

4.4 Estruturação das entrevistas

A entrevista pode ser classificada considerando o nível ou tipo de estruturação a ser realizada, conforme os objetivos definidos na realização do projeto de pesquisa. Elas são categorizadas em entrevista não estruturada, semiestruturada e estruturada. Na sequência serão apresentadas as características de cada modalidade.

Para a realização da entrevista não estruturada, também conhecida como não padronizada ou livre, o entrevistador tem total liberdade de percurso, pois não é definida uma lista de perguntas a serem feitas aos entrevistados. As entrevistas livres são realizadas por meio de um relato oral que obtém informações do entrevistado com quase nenhuma interferência do entrevistador, nesse caso tem-se “uma narrativa que segue uma sequência em função do que e como o sujeito recorda, da seleção que ele faz de acontecimentos e pessoas a ele relacionadas e do que ele pretende relatar” (ROSA; ARNOLDI, 2007, p. 31). Por exemplo, se a proposta for conhecer a estrutura e o funcionamento de uma instituição escolar, serão feitas questões distintas aos diferentes profissionais, devido aos cargos ocupados por aqueles que ali trabalham.

Outra modalidade é conhecida como entrevista semiestruturada. Para o desenvolvimento desse gênero, o entrevistador utiliza um esquema básico, previamente definido que irá orientar a conversa, porém, sem permanecer condicionado rigidamente às questões pré-definidas, ou seja, o entrevistador realiza adaptações que julgar necessárias, conforme o desenvolvimento da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 2010). Há uma flexibilidade no desenrolar da conversa, dependendo da dinâmica e do discurso dos envolvidos, não se fixando à sequência das questões definidas, assim essa modalidade de entrevista permite que o processo ocorra de forma mais natural.



Ainda, como categoria de entrevista, temos a entrevista estruturada, padronizada ou fechada (FRASER; GONDIM, 2004). Nesse caso o entrevistador segue rigidamente o roteiro de questões previamente elaboradas, de maneira idêntica, em sua forma e sequência, com todos os entrevistados. Rosa e Arnoldi (2007, p. 29) definem a entrevista estruturada com o “estabelecimento de questões formalmente elaboradas, que seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada, voltando-se para a obtenção de informações, através de respostas curtas e concisas”. Para Lüdke e André (2010), esse tipo de entrevista é muito semelhante à aplicação de questionário, exceto pelo fato de o pesquisador estar presente, sendo que é uma vantagem em relação ao questionário, pois o entrevistador pode esclarecer alguma dúvida, caso haja necessidade. Essa modalidade é utilizada quando “se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2010, p. 34), ou seja, os dados colhidos serão submetidos a uma análise quantitativa (ROSA; ARNOLDI, 2007).

Flick (2009) apresenta diversos tipos de entrevistas, de forma a contribuir no desenvolvimento da entrevista semiestruturada, são elas: entrevista focalizada, semipadronizada, centrada no problema, entrevista com especialistas e entrevista etnográfica. Na sequência, vamos conhecer cada uma dessas modalidades, seus objetivos e formas de aplicação.

a) Entrevista focalizada: o objetivo dessa modalidade é fornecer base para estudos do impacto da mídia da comunicação em massa. Inicialmente apresenta-se um estímulo, como um filme, um áudio, uma transmissão de rádio, uma publicação impressa (panfletos, jornais) etc., então se estuda o impacto do que foi exibido sobre o entrevistado, utilizando-se um guia de entrevista.

O conteúdo do estímulo a ser apresentado é analisado antecipadamente a fim de estabelecer os *fatos objetivos* e as *definições subjetivas* fornecidas pelos entrevistados, a fim de compará-los.

O planejamento do guia de entrevista, bem como a condução da entrevista são balizados por critérios que serão utilizados, como “o não direcionamento, a especificidade, o espectro e, ainda, a profundidade e o contexto pessoal revelados pelo entrevistado” (FLICK, 2009, p. 144).

No *não direcionamento* são realizadas diversas perguntas, podendo ser não estruturadas, como por exemplo: “o que o impressionou nesse relato?”; semiestruturadas, focando em determinada parte do texto ou do filme, exemplo: “o que você aprendeu



com esse conteúdo?"; ou com questões estruturadas: "ao analisar o diálogo entre o ator A e ator B, o que achou da linguagem utilizada?". Segundo Flick (2009), o entrevistador deve estar atento para não influenciar nas respostas.

A *especificidade* requer que na entrevista sejam identificados os "elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um evento para os entrevistados, a fim de impedir que a entrevista permaneça no nível dos enunciados gerais" (FLICK, 2009, p. 145).

Quanto ao critério do *espectro*, esse deve atentar e garantir que todos os aspectos relevantes do conteúdo sejam abordados na entrevista.

Sobre a *profundidade* e o *contexto pessoal*, o entrevistador deve cuidar para que as respostas apresentadas pelos entrevistados não sejam restritas a uma só palavra, como "sim", "não", "gostei", "interessante". O entrevistador tem a função de obter o máximo de comentários do entrevistado, de forma que seja revelada a percepção e as experiências produzidas pelo estímulo inicial.

b) Entrevista semipadronizada: surgiu com o intuito de estudar teorias subjetivas em escolas e áreas de trabalho profissional. Entende-se teoria subjetiva como a reserva de conhecimentos de um tópico ou estudo específico, que possuem os entrevistados. Como exemplo, muitos professores têm uma teoria subjetiva sobre a situação educacional no país na contemporaneidade, quais as causas, problemas, o que deve ser feito, como pode ser feito etc. É um conhecimento que apresenta "suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem uma questão aberta, sendo essas complementadas por suposições implícitas" (FLICK, 2009, p. 149).

Na entrevista semipadronizada tem-se a entrevista real, que é completada pela técnica da disposição da estrutura, sendo aplicada em conjunto com os entrevistados, têm seus enunciados extraídos da entrevista anterior e transformados em estrutura, permitindo também sua validação comunicativa, que é o consentimento do entrevistado para estes enunciados.

c) Entrevista centrada no problema: tem por objetivo formular perguntas e aprofundar a investigação no decorrer da entrevista. Utiliza-se o guia de entrevista, e, a partir daí são incorporadas questões e estímulos narrativos, visando coletar dados biográficos específicos de um problema.

Essa técnica de entrevista é caracterizada por três condições:

1. Centralização do problema: orientação do pesquisador para um problema social relevante;



2. Orientação ao objeto: métodos desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa;
3. Orientação ao processo: no processo e no entendimento do objeto de pesquisa (FLICK, 2009, p. 154).

d) Entrevista com especialistas: em contraposição às entrevistas biográficas, que o interesse é na pessoa, suas experiências, suas percepções, aqui o foco é na “capacidade de ser especialista para determinado campo de atividade. Elas são integradas ao estudo não como um caso único, mas representando um grupo” (FLICK, 2009, p. 158). O guia de entrevista possui uma função mais direcionada, excluindo-se pontos improdutivos. O ponto principal é se o entrevistador é capaz ou não “de restringir e determinar a entrevista e o entrevistado para o domínio de interesse” (FLICK, 2009, p. 158).

e) Entrevista etnográfica: a observação participante é o cerne da pesquisa de campo etnográfica. É caracterizada por uma estrutura aberta, pois como menciona Spradley (1979 *apud* FLICK, 2009, p. 159), a entrevista etnográfica é “uma série de conversas cordiais nas quais o pesquisador lentamente introduz novos elementos para auxiliar informantes a responderem como informantes”. É uma modalidade que ocorre de maneira espontânea, na relação ou contato entre o entrevistador e o entrevistado.

O desafio dessa forma de entrevista está em como o pesquisador poderá adaptar as conversas que surgem no campo em entrevistas, nas quais o desdobramento das experiências do outro seja “sistematicamente alinhado com o assunto da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 159).

Essa modalidade tem como característica a “estrutura local e temporal”, pois o campo da entrevista não é tão claramente definido quanto em outras situações de entrevista, previamente planejadas. Também, as oportunidades para uma entrevista, normalmente surgem de forma espontânea a partir de contatos de campos regulares.

4.5 Aplicação da entrevista

A aplicação da entrevista depende de alguns fatores, como a forma em que a entrevista será realizada, a capacidade e o conhecimento que o pesquisador ou entrevistador tem a respeito da técnica a ser utilizada e a preparação prévia para execução da coleta de dados. Rosa e Arnoldi (2007, p. 14) relacionam alguns pressupostos que o pesquisador deve ter ciência, ao optar pela técnica de entrevista, conforme apresentado na sequência:

- a) o problema em questão será realmente solucionado através da contribuição da utilização dessa técnica?
- b) de todas as técnicas de coleta de dados, essa é a que melhor viabilizará o desenvolvimento da pesquisa, fazendo-a fluir, complementando-a e respondendo a todas as dúvidas, com validação?



- c) o entrevistador é um profundo conhecedor do tema sobre o qual fará questionamentos?
- d) o entrevistador está preparado psíquica e fisicamente para o desenvolvimento da entrevista?
- e) o entrevistador é capacitado e preparado para efetivar a formulação de questões inesperadas, que, na condução da entrevista, se fizerem necessárias?
- f) o entrevistador está capacitado para analisar e codificar corretamente os dados obtidos através das respostas, e com o devido discernimento?
- g) o entrevistador tem como proceder com adequação à seleção dos sujeitos para a entrevista e de maneira justificável?

Esses aspectos são essenciais, pois devem levar à validação dos resultados, a partir de uma sistematização e rigor na busca e na produção de conhecimentos. No momento da entrevista o tema proposto é apresentado pelo entrevistador tendo por base seus conhecimentos prévios, que são de grande relevância no momento da entrevista. Outro aspecto fundamental na entrevista é a confiança estabelecida na interação, a fim de se obter a legitimidade das informações apresentadas pelos interlocutores. Criada a relação de confiança, o entrevistado sente-se à vontade para relatar suas experiências e expor suas opiniões e, às vezes, até mesmo alguns sentimentos (FRASER; GONDIM, 2004). Ao demonstrar suas opiniões e sentimentos, acentua-se maior interação entre o entrevistado e o entrevistador, tornando-se um momento oportuno para uma investigação mais aprofundada sobre o tema abordado. Para isso, o entrevistador deve agir com prudência e discernimento, demonstrando interesse e grande respeito pelo entrevistado, bem como por suas experiências.

Ocorrendo essa situação de desabafo, Rosa e Arnoldi (2007) orientam que o entrevistador deixe o relato transcorrer sem interferências, contudo, extraíndo somente os conteúdos pertinentes.

Antagonicamente a essa situação, é muito comum que o entrevistado evite falar sobre questões de cunho pessoal, sobre assuntos que o participante não se sinta à vontade ou com segurança para relatar, comentar ou manifestar uma opinião, evitando algum tipo de comprometimento relacionado a questões negativas de seu ambiente organizacional. Isso se dá por considerar o entrevistador-pesquisador como um estranho, que inspira desconfiança sobre a segurança das informações relatadas, gerando no participante medo ou receio de se expor, seja pela timidez para expor questões pessoais, seja pela incerteza ao comentar sobre as percepções ou compreensões no âmbito profissional, entre outros sentimentos.

Essa limitação deve ser superada pelo entrevistador, produzindo um clima de confiança, sinceridade e empatia, conforme enfatizado por Rosa e Arnoldi (2007), pois a



confiabilidade a ser estabelecida é crucial para um vínculo afetivo e, conseqüentemente, promover um ambiente profícuo de interrelação. Diante disso, o entrevistador-pesquisador pode estabelecer uma relação de interação entre os envolvidos na entrevista, pois na medida em que houver aceitação mútua entre o entrevistado e o entrevistador, a entrevista fluirá com consistência e autenticidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2010).

Lüdke e André (2010) destacam as formas de registro das informações obtidas na entrevista, sendo a gravação direta e a anotação no momento da entrevista. A gravação possibilita o registro integral do conteúdo relatado, permitindo que o entrevistador não se distraia com as anotações, ficando atento às expressões corporais como gestos, olhares, respiração, mudança de postura etc., que, segundo as autoras, pode constranger o entrevistado, produzindo um efeito negativo durante a entrevista. Ao gravar a conversa é possível que o entrevistado fique inibido, não se sentindo à vontade para responder às perguntas. Outro ponto negativo apresentado pelas autoras é o fato de transcrever a entrevista, sendo um processo extremamente trabalhoso, em que são necessárias muitas horas para esse trabalho. Vale ressaltar que para que seja feita a gravação, o entrevistado deve estar ciente do processo e concordar que a conversa seja gravada. Outro aspecto trata-se da disponibilização de diferentes aplicativos digitais e programas que auxiliam na gravação e transcrição da entrevista, facilitando o trabalho do pesquisador, mas que possuem limitações na transcrição fidedigna da fala, o que requer conferir de forma meticulosa o texto para evitar equívocos.

A outra forma de registro é a anotação das respostas, contudo, é extremamente limitada, pois muitas falas não se conseguem anotar, além do entrevistador perder a oportunidade de observar as reações do entrevistado, pois sua atenção está totalmente voltada para a escrita. Também pode gerar uma falta de interação, pelo fato de o entrevistador não conseguir manter os olhos e acompanhar com mais atenção à fala do entrevistado.

Após a entrevista, é importante que o pesquisador faça as anotações sobre o ambiente, postura do entrevistado, reações e qualquer outra informação que julgar importante. Não convém que deixe para outro momento, pois pode se esquecer e perder conteúdos importantes que foram obtidos na entrevista. O ideal é anotar todas as percepções e impressões logo após o contato com o entrevistado (FLICK, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 2010).

Para se obter resultados mais eficazes em uma entrevista, em muitos casos é recomendado que se utilize, junto à técnica da entrevista, o **diário de campo** também como instrumento de coleta de dados. Nele registram-se as observações feitas *in loco*



sobre situações do ambiente, a estrutura e organização dos espaços que forem visitados, bem como tudo que for considerado importante na coleta de dados para compor o bojo da pesquisa (FLICK, 2009).

A escolha da forma de registro deverá ser feita pelo pesquisador, conforme suas habilidades e preferências, considerando, ainda, que na entrevista pode-se utilizar as duas formas de coleta de dados, a gravação e a anotação, claro que de forma mais simplificada para que se possa dar maior atenção aos entrevistados, produzindo a interação que se deseja.

4.6 Vantagens e desvantagens da entrevista

Para Gil (2012) a entrevista é uma técnica de coleta de dados que apresenta grande eficiência, sobretudo na obtenção de dados relativos ao comportamento humano, podendo ser utilizada para extrair informações dos mais variados aspectos da vida social, e, também pelo fato de que os dados obtidos serem passíveis de classificação e em muitos casos de quantificação.

Ao se comparar com a técnica do questionário, a entrevista apresenta diversas vantagens, como destaca Gil (2012, p. 110):

- a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;
- b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

No entanto, essa técnica também apresenta algumas desvantagens, das quais relacionamos abaixo:

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes
- d) inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;



- f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado;
- g) os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas (GIL, 2012, p. 110).

Naturalmente essas limitações podem interferir na qualidade da entrevista, de forma a prejudicar o desenvolvimento da pesquisa, contudo, essas deficiências podem ser superadas pelo esforço, empenho e preparação do entrevistador, de forma a promover uma interação eficiente e eficaz com o entrevistado (GIL, 2012; ROSA; ARNOLDI, 2007).

4.7 Entrevistas em grupo

Tanto a entrevista individual quanto a entrevista em grupo são muito utilizadas para coleta de dados em pesquisas nas áreas das ciências sociais (FRASER; GONDIM, 2004).

Na entrevista individual ocorre uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, conhecida como díade. Essa modalidade é indicada em estudos de casos, histórias de vida, biografias, ou seja, quando se busca maiores detalhes sobre a pessoa, suas experiências e prática profissional. Também quando não é viável que se trate do assunto em questão num grupo (BAUER; GASKELL, 2012).

Quando a pesquisa tem interesse público, como política, redes sociais, lazer, mídia, ou seja, conteúdos que não tenha o caráter íntimo, é indicado o uso da entrevista grupal, da qual pode ser aplicada exclusivamente como coleta de dados ou concomitantemente com outras técnicas, dependendo da necessidade (BAUER; GASKELL, 2012).

Da mesma forma da entrevista individual, a entrevista grupal e/ou coletiva pode ser não estruturada, semiestruturada e estruturada, conforme o propósito da pesquisa.

Para Kramer (2007, p. 64), a técnica de entrevista coletiva, nas ciências humanas, pode se caracterizar como um “espaço de narrativa entre os profissionais entrevistados”. Semelhante à entrevista grupal, durante a entrevista coletiva “o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que os professores podem falar e, também, escutar uns aos outros”. Como estratégia metodológica Kramer (2007) salienta que a entrevista coletiva possibilita: identificar pontos de vista, modos de percepção dos participantes; reconhecer aspectos mais emblemáticos e polêmicos; promover debates; estimular a compreensão ou conscientização de situações, propostas, ideias ou mesmo de aspectos conceituais de modo crítico e reflexivo.

A entrevista grupal e/ou coletiva se difere dos grupos focais de acordo com o tipo de abordagem e os objetivos da pesquisa. Nas entrevistas grupais, o objetivo é “conhecer



as opiniões e o comportamento do indivíduo no grupo” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 149). O entrevistador realiza uma interação didática com cada participante do grupo, diferente dos grupos focais, pois o que se busca na técnica de grupo focal é a opinião que surge por conta da interação das pessoas no momento da reunião, sendo que neste contexto há grande influência na formação de opiniões. No grupo focal, o papel do pesquisador é mais como um moderador ou facilitador nas discussões do grupo. Na entrevista de grupo o pesquisador se dirige a cada participante do grupo, analisando o indivíduo no grupo (FRASER; GONDIM, 2004; GONDIM, 2002).

Gondim (2002) cita como vantagem da entrevista em grupo a oportunidade do pesquisador observar *in loco* os contrastes e as semelhanças das opiniões dos envolvidos no grupo, bem como suas experiências. Tanto as entrevistas grupais quanto os grupos focais permitem ao pesquisador maior compreensão transversal sobre o conteúdo discutido, oportunizando a construção de um mapeamento dos argumentos apresentados a partir dos tópicos debatidos.

4.8 Grupos focais

A técnica de entrevista conhecida como grupo focal tem o intuito de produzir e analisar a interação entre os participantes. Não é uma abordagem individual em meio a um grupo, como perguntar a mesma questão para cada participante do grupo por vez, essa técnica é conhecida como entrevista de grupo, e não constitui uma entrevista de grupo focal (BARBOUR, 2009). Barbour (2009) destaca que no grupo focal o pesquisador deve promover continuamente a interação do grupo e estar atento a todas as falas e, sobretudo, às reações dos participantes. Esse estímulo provocado pelo pesquisador ou moderador do grupo tem o objetivo de desenvolver a interação dos participantes, fazendo com que os membros conversem entre si e não somente com o pesquisador, respondendo questões. Portanto, as questões apresentadas para o grupo devem estimular as discussões em grupo.

Flick (2009) destaca o cuidado necessário para que o grupo focal não se torne uma sessão para resolução de problemas entre a equipe e reforça que não se trata de uma equipe com o intuito de tomada de decisões. Portanto, o objetivo deve ser a entrevista, com foco no aprofundamento de reflexões sobre o tema em questão. Observado este aspecto, o grupo focal é muito eficaz para identificar tendências e até mesmo desvendar problemas que podem estar velados no ambiente pesquisado.

Para Costa (2011) e para Kind (2004), o grupo focal é uma modalidade de pesquisa qualitativa, que tem por objetivo identificar processos, aspectos valorativos e



normativos que são importantes para o grupo em questão. Sua técnica de coleta de dados que possibilita conhecer, de forma flexível e dinâmica, os sentimentos, as opiniões e as contradições que determinado grupo tem a partir da discussão de um tema previamente estabelecido (DEBUS, 2004; GATTI, 2005; GIOVANAZZO, 2001; MINAYO, 1993).

No grupo focal o pesquisador propõe questões com a finalidade de desencadear discussões, a fim de obter informações e construir conhecimentos a respeito da temática debatida, também pode ter o intuito de desvelar sentimentos, assim podem-se consolidar as falas dos participantes. A interação produzida no grupo focal tende a produzir dados e *insights* que dificilmente seriam obtidos fora do grupo. Considera-se o processo e a interação do grupo para obtenção de dados, não somente o somatório de opiniões, de sentimentos e pontos de vista de forma individualizada dos participantes (KIND, 2004).

Kind (2004, p. 127) apresenta algumas indicações para a utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados:

- a) exploração inicial com pequenas amostragens da população;
- b) investigação profunda de motivações, desejos, estilos de vida dos grupos;
- c) compreensão da linguagem e das perspectivas do grupo;
- d) teste de conceitos e questões para futuras investigações quantitativas;
- e) acompanhamento de pesquisa qualitativa;
- f) obtenção de informações sobre um contexto específico;
- g) obtenção de informações sobre novos produtos, conceitos, fenômenos etc.
- h) a interação pode fomentar respostas mais interessantes ou novas e ideias originais;
- i) a pressão de participantes homogêneos facilita suas reflexões, ao mesmo tempo que incita opiniões contrárias;
- j) o tema não é tão delicado a ponto de dificultar as respostas;
- k) o tema tem a possibilidade de ser discutido por todos os participantes.

Deve-se atentar que os grupos focais não são úteis para inferências precisas a respeito de toda a população. A técnica utiliza-se de questões não estruturadas, podendo apresentar novas ideias sobre o assunto que está sendo investigado. O objetivo é obter informações e não dar informações ao grupo.

Convém que o grupo focal seja constituído de um moderador e um observador, para que se construa um processo eficaz na obtenção de dados, sejam esses dados verbais ou não verbais, de forma a validar a investigação realizada. Ao moderador cabe a condução da discussão, como um guia dos temas a serem discutidos; e ao observador, analisar as interações, reações do grupo, suas dificuldades e limitações, sendo esse menos ativo durante o encontro, tendo como prioridade o registro da linguagem e da comunicação não verbal (BARBOUR, 2009; FLICK, 2009; KIND, 2004).



Embora não haja consenso quanto à quantidade de participantes em um grupo focal, alguns autores indicam que o ideal seja de 7 a 12 pessoas, um número pequeno, mas ideal para que ocorra uma boa interação entre os membros. Quanto à duração do grupo focal, o recomendado é que aconteça em média de 60 a 120 minutos, não ultrapassando o tempo proposto, para não desestimular o grupo. Também não se devem produzir muitos temas, mas concentrar-se em poucos tópicos para não se tornar exaustiva a reunião (DEBUS, 2004; GATTI, 2005; GIOVANAZZO, 2001; KIND, 2004; MINAYO, 1993).

4.9 Considerações finais

Nesse texto destacamos a entrevista como um procedimento metodológico, a partir da reflexão das principais características desse instrumento recorrente nas pesquisas qualitativas, como também, apontamos o ato de entrevista na perspectiva dialógica, por compreendemos que a linguagem se põe em atividade, seja do entrevistador ou do entrevistado, a palavra ganha espaço de expressividade, pois “o diálogo é uma exigência existencial”, conforme assinala Freire (1987, p. 79).

Desse modo, vemos que o ato de entrevistar não se mostra como uma ação única e acabada, mas se apresenta como uma prática constituída por momentos distintos, os quais precedem, movimentam, direcionam e finalizam sua efetivação, colocando o entrevistador numa posição de sujeito atuante, agente condutor de uma relação marcada pela imprevisibilidade e por situações desafiadoras.

A entrevista como um processo de interação dialógica se mostra uma ação dinâmica, envolvente e desafiante para quem a executa, por desencadear e mobilizar outras tantas ações. O trabalho investigativo subsidiado pela linguagem, numa ação artesã de lapidar as palavras do outro, que exige do pesquisador um movimento reflexivo direto com os efeitos de sentidos produzidos pela fala transcrita. Exige, ainda, certa sensibilidade ao articular ideias, pensamentos, modos de perceber uma dada realidade, em consonância com aquilo que se pretende discutir na pesquisa, remete ao ato de potencializar as palavras cedidas pela oralidade, na composição de um texto escrito, em que as palavras, pausas, silêncios são ressignificados, por meio da transcrição. Por isso a entrevista não se resume a um ato de troca entre o que se quer saber e o que se concede em respostas, porque a palavra é “[...] encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns e outros. É um ato de criação” (FREIRE, 1987, p. 79).



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, M. E. B. Grupo focal. *In*: COSTA, M. E. B. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. cap. 11, p. 180-192.

DEBUS, M. Manual de excelência em la investigacion mediante grupos focales. *In*: ESPERIDIÃO, E. (ed.). **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação UNESP, 2004. p. 3-29.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmet, 2009.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 486-489, jul./dez. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIOVANAZZO, R. A. Focus group em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. **Revista Administração On Line**, São Paulo, v. 2, n. 4, out./dez. 2001. Disponível em: https://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

GONDIM, S. M. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GOULART, I. do C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016.



GOULART, I. do C. V. Relato de experiência: a entrevista como um processo de interação dialógica. **Revista Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 7, n. 13, p. 87-100, jul./dez. 2013.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, M. T. *et al.* **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROSA, M. V. de F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-138.

SOBRAL, A. O ato “responsável”, ou ato ético em Bakhtin, e a centralidade. **SIGNUM: estudos da linguagem**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 219-235, jul. 2008.

STEWART, C. J.; CASH JUNIOR, W. B. **Técnicas de entrevista: estruturação e dinâmica para entrevistados e entrevistadores**. 14. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



Parte 2

Delineamentos de pesquisa



Capítulo 5

Introdução a delineamentos de pesquisas em educação¹²

Ronei Ximenes Martins

5.1 Introdução

Na 1ª Parte do livro falamos sobre conceitos basilares relacionados ao processo de pesquisa e sobre alguns métodos de obtenção de dados. A partir desses elementos conceituais podemos estudar tipos de delineamentos (desenhos) utilizados nas pesquisas qualitativas em educação, inclusive e principalmente na perspectiva interdisciplinar. Destacaremos a Pesquisa Bibliográfica (cujo método de obtenção de dados já foi descrito acima), o Estudo de Caso, a Pesquisa Participante e a Pesquisa-ação. Destacaremos, também, as técnicas de análise de dados denominadas Análise de Conteúdo e Análise Textual Discursiva. Qualquer que seja o tipo adotado o pesquisador deve oferecer, com clareza, todas as informações referentes ao percurso metodológico de forma que outros pesquisadores possam compreender e validar a pesquisa.

5.2 Pesquisa-ação

Na pesquisa-ação os participantes (pesquisador e sujeitos) investigam de forma conjunta e sistemática um fenômeno (ou uma situação) com o objetivo de resolver um determinado problema que é decorrente do fenômeno. Para Preti (2006) ela é um tipo complexo de pesquisa de campo, que possibilita a incorporação dos resultados alcançados à sua área de atuação, de forma rápida. Ainda segundo Preti (2006), os objetivos desse tipo de pesquisa são:

- desenvolver novas habilidades ou novas abordagens;
- resolver problemas com aplicação direta ao contexto da pesquisa;

¹²Parte deste capítulo foi publicada originalmente na primeira edição do Livro: MARTINS, R. X.; MELO, A. D. **Metodologia de pesquisa:** guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras: Ufla, 2015.



- compartilhamento do planejamento, da ação e dos resultados pelo grupo que participa da investigação.

Fazenda, Tavares e Godoy (2015) consideram que ela é uma das formas apropriadas para o delineamento de pesquisas interdisciplinares. Você encontrará, por meio de buscas em bases de dados, artigos recentes que apresentam delineamento desse tipo. Ao ler sobre a pesquisa participante, apresentada a seguir, também encontrará indicações de leitura que permitirão aprofundamento sobre este tipo específico de pesquisa participante.

5.3 Pesquisa participante

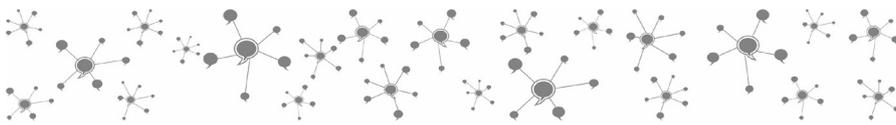
A pesquisa participante pressupõe, necessariamente, a participação ativa do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que estuda/investiga, em articulação com os sujeitos que estão envolvidos no processo de investigação. A expressão pesquisa participante partilha preceitos e filosofias com outras de mesma natureza. Segundo Thiollent (1994) existem diferentes formas de pesquisa participante e dentre as quais a pesquisa-ação, por exemplo, é uma delas.

Um dos pressupostos básicos desse tipo de pesquisa é a proximidade e interação do pesquisador com os sujeitos (participantes) da pesquisa, tornando-se ele próprio participante com os demais. Por esse motivo, não há distanciamento do investigador em relação ao problema de pesquisa. Isso implica em que os membros do grupo pesquisado, no transcorrer da pesquisa, não oferecerão apenas dados para análise, mas participarão da identificação e melhor descrição do problema, ou seja, o problema de pesquisa é construído de forma conjunta (pesquisador + grupo pesquisado).

Outro aspecto que é base nesse tipo de pesquisa é o caráter de aplicação, pois ela se dá no campo e trata de situações reais, geradoras dos “problemas” que, durante a investigação serão, pela ação, superados (BRANDÃO, 2005). Na Internet você encontrará muitas referências sobre a Pesquisa Participante, caso queira se aprofundar no assunto.

5.4 Estudos de casos

Segundo Yin (2010), o estudo de caso é a estratégia preferida quando o problema de pesquisa leva a questões do tipo “como?” e “por quê?”, o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos da investigação e o foco se encontra em um fenômeno atual, inserido em algum contexto da realidade. Esse contexto deve ir ao encontro do problema pesquisado. Esse tipo de pesquisa permite abordagens qualitativa e/ou quantitativa.



Yin (2010) define o estudo de caso como uma pesquisa de campo que investiga um **fenômeno contemporâneo** em seu **contexto natural**, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são ainda muito evidentes. De acordo com Lüdke e André (1986), o caso deve ser bem delimitado e os objetivos de pesquisa devem estar claramente vinculados a ele. O caso pode guardar alguma similaridade com outros, mas precisa se caracterizar como algo singular e particular.

Yin (2010) aponta algumas características essenciais para um estudo de caso exemplar.

- O caso deve ser completo e essa completude deve ser indicada claramente pela distinção entre o fenômeno que está sendo estudado e seu contexto, pela demonstração que houve esforço exaustivo para obter todos os dados e evidências relevantes do caso, pela demonstração de que o estudo se findou pela sua completude e não por limites de tempo ou de recursos.
- O caso deve apontar/considerar perspectivas alternativas, de forma que o pesquisador deve buscar explicações ou perspectivas antagônicas àquelas adotadas na hipótese do estudo, além de examinar todas as evidências de acordo com as perspectivas antagônicas.
- As evidências devem ser suficientes para dar sustentação às conclusões e indicar evidências de validade quanto ao trabalho realizado.

Para a pesquisadora Alves-Mazzotti (2006), os estudos de caso mais utilizados são os que enfocam um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. Podem também agrupar vários indivíduos, várias instituições, vários eventos. Como estratégia de pesquisa é importante lembrar que nem todo caso se constitui em uma investigação. Se não há um problema singular relacionado a ele e se como resultado do processo de estudo deste caso não há geração de conhecimento cientificamente e socialmente relevantes, não se trata de pesquisa. Portanto, um **Estudo de Caso é um tipo de pesquisa que focaliza um fenômeno original ou singular, tratado por um processo delimitado e bem definido de investigação e cujos resultados contribuem para a descrição ou explicação de um fenômeno.** Yin (2010) indica os estudos de caso também como etapas exploratórias na investigação de fatos pouco pesquisados os quais necessitam de um estudo minucioso que direcione a estudos futuros.

Stake (2000 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006), aponta três tipos de estudo de caso, partindo de seus objetivos: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco procura-se um melhor entendimento de um caso pelo interesse despertado por um caso específico. Nele, o estudo não é empreendido porque o caso representa outros ou porque ilustra um problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades



e no que tem de comum, este caso é de interesse em si. Normalmente, o pesquisador do caso intrínseco vivencia o fenômeno. Em um estudo de caso, quanto ao instrumental, o que se considera é que ele contribuirá para o entendimento de outra investigação mais abrangente, podendo auxiliar na ampliação da compreensão ou descrição de fenômenos observados em outros casos. Já o estudo do tipo coletivo propõe a análise de alguns casos para a investigação de um fenômeno comum a eles. Os casos específicos abrangidos nesse coletivo representarão maior oportunidade de compreensão do fenômeno que é comum a eles e a outros não inseridos no grupo pesquisado.

Assim como já indicamos para os outros tipos de pesquisa, você encontrará, por meio de buscas em bases de dados, artigos recentes que apresentam delineamento desse tipo. No capítulo 6, os pesquisadores Aline Fernandes Melo e Fábio Henrique dos Anjos apresentam relevantes orientações sobre os estudos de casos e também sobre o *survey*, um delineamento interessante para pesquisas que envolvem um número grande de participantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006 .
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. *In*: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 257-266.
- FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E.; GODOY, H. P. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papirus, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. 99 p.
- MARTINS, R. X.; MELO, A. D. **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras: Ufla, 2015.
- PRETI, O. **Estudar a distância, uma aventura acadêmica: a construção da Pesquisa II**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. v. 4, 118 p.
- STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookmen, 2010. 284 p.



Capítulo 6

Delineamentos dos tipos Survey e Estudo de caso

Aline Fernandes Melo e Fábio Henrique dos Anjos

6.1 Introdução

Inicialmente, consideramos relevante expor algumas considerações que tecemos durante nosso percurso como professores da disciplina de Metodologia de Pesquisa, pois percebemos conceitos, os quais extrapolam a ideia do conhecimento de métodos e metodologia de pesquisa, mas que podem ser trabalhados nessa disciplina para que a aproximação do discente às atividades de pesquisa seja positiva durante seu período de formação.

Quando o discente ingressa em um curso superior (graduação) muitas são as descobertas, e desejar que ele compreenda especificidades da pesquisa demanda um esforço considerável do docente. Por isso, ao perceber como os alunos recebem essa disciplina, ou seja, com grande espanto, nos esforçamos em organizá-la de uma maneira sistemática, na tentativa de esclarecer possíveis pressupostos equivocados. Essa organização acontece a partir da preocupação em desmistificar o mito de que a Metodologia de Pesquisa é apenas para se fazer o trabalho de conclusão de curso e/ou somente para se aprender a trabalhar com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), pois quando questionados, essa é a ideia inicial e comumente apresentada.

Para isso há a primeira aproximação do discente com escrita acadêmica, ou seja, leituras e análises de textos acadêmicos como resenhas, resumos, ensaios, etc. Posteriormente, discute-se a noção de plágio, de autoria e de ética na pesquisa, para em seguida demonstrarmos como a noção de Metodologia de Pesquisa, Escrita Acadêmica e Autoria estão interligadas.

Esse movimento inaugural nos permite, em seguida, trabalhar com conceitos específicos como abordagens, técnicas e métodos de pesquisa. Com a expectativa de que



assim o aluno não se preocupará, ou se preocupará em menor grau, sobre como fará para comunicar o que for pesquisa, ou seja, a divulgação do conhecimento epistemológico.

Partindo da ideia de que o aluno se sinta confortável com a escrita acadêmica e consciente sobre como o movimento de leitura e análise crítica em relação ao que é lido é fundamental, neste capítulo demonstraremos as especificidades das pesquisas qualificadas como Estudos de Caso e Método *Survey*.

6.2 O Survey

As pesquisas conhecidas como *survey*¹³, revelam um sentido aproximado ao que costumamos nomear de levantamento e/ou questionário, e objetivam examinar uma amostra da população ou público-alvo. Uma população é o conjunto completo de elementos sobre o qual desejamos fazer algumas inferências (COOPER; SCHINDLER, 2016). O nome *survey* ganhou destaque mundial pelo fato de a maioria das pesquisas contemporâneas do gênero terem sido realizadas nos Estados Unidos por pesquisadores americanos (BABBIE, 1999).

Essa técnica de pesquisa se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se pretende conhecer (GIL, 1999). Notoriamente, é sábio orientar que *surveys* são muito similares aos censos, contudo este segundo implica na averiguação de toda população (BABBIE, 1999). A meta das pesquisas do tipo *survey* é derivar dados comparáveis da amostra escolhida a fim de encontrar e analisar semelhanças e diferenças (COOPER; SCHINDLER, 2016).

Uma pesquisa científica pode reunir muitas informações abstratas quando se trata de compreender comportamentos e pessoas. Uma *survey* envolve a coleta de dados de forma altamente estruturada, em que poucas questões, cuidadosamente escolhidas ou elaboradas, podem gerar informações precisas em menor tempo e esforço se fossem coletadas por meio da observação, por exemplo. Além do mais, essa técnica quando combinada a um processo de mensuração estatístico pode conduzir a resultados e conclusões projetáveis para populações diversas (COOPER; SCHINDLER, 2016).

Com planejamento, uma *survey* deverá permitir, ao pesquisador, avaliar os elementos necessários ao problema de pesquisa, com as variáveis e escalas vislumbradas no projeto de pesquisa, e deverá ser respondida por uma amostra representativa da população escolhida (PERDIGÃO; HERLINGER; WHITE, 2012). Isto é explicado

¹³*Survey* “é o termo (em inglês) para uma pesquisa quantitativa convencional, aplicando questionário a uma amostra da população” (PERDIGÃO; HERLINGER; WHITE, 2012. p. 568).



por Babbie (1999) ao afirmar que as pesquisas *survey* quase nunca são realizadas para descrever a amostra particular estudada. Conforme o autor, essa tipologia é realizada para se conhecer a população maior da qual a amostra foi selecionada.

Falando em amostra, existem duas principais razões para utilizá-las nas pesquisas científicas, especialmente aquelas do tipo *survey*: (1) economia de tempo e (2) economia de recursos. Para mais, o esforço computacional necessário para trabalhar com amostras é menor do que aquele empregado para analisar grandes bases de dados. Notadamente, catalogar informações sobre o todo um universo pode inviabilizar o esquema e a implementação de muitas pesquisas. Dessa forma, sempre que as amostras forem corretamente selecionadas, as inferências produzidas serão precisas, confiáveis e detalhadas (PARANHOS *et al.*, 2013).

Assim, conforme estudos destacados por Babbie (1999) uma amostragem tem significativa importância na coleta de dados, isso porque por meio de uma parcela da população se quer estudar esta como um todo. Não basta obter uma amostra qualquer da população estudada, mas uma amostra representativa, ou seja, uma amostra que realmente represente a população (MARTINS; FERREIRA, 2011). Para tanto, são dois tipos básicos de amostragem, a probabilística e a não probabilística.

A amostragem probabilística é fundamentada no princípio que diz que a amostra será representativa da população se todos os membros desta tiverem oportunidades iguais de serem selecionados para a amostra. A amostragem probabilística é baseada no conceito de seleção aleatória¹⁴ (COOPER; SCHINDLER, 2016). Em verdade, uma amostra jamais seja perfeitamente representativa, existindo o erro da amostra, contudo a amostragem probabilística busca diminuir o impacto deste erro a fim de gerar amostras mais representativas. Os casos de amostragem não probabilística serão utilizados quando a amostragem probabilística for dispendiosa demais ou quando a representatividade exata não é necessária (BABBIE, 1999; MARTINS; FERREIRA, 2011).

Cooper e Schindler (2016) propõem outros benefícios de trabalhar com dados amostrais. Em primeiro, a maior acurácia de resultados, em que a amostragem possibilita melhores etapas de entrevistas, com a realização de pré-testes e investigação aprofundada de informações faltantes, erradas, ambíguas ou suspeitas. Gabriel (2014) acrescenta uma preocupação ainda maior no fato de que é comum dados faltantes em pesquisas de levantamento e, mais que isso, muitos pesquisadores falham ao relatar quantos foram os dados faltantes, quando ocorreram e como foram administrados.

¹⁴Trata-se da seleção aleatória - um procedimento controlado, que assegura que todos os elementos da população tenham uma chance de seleção conhecida diferente de zero e nunca sucede por acaso (COOPER; SCHINDLER, 2016, p. 345).



Em segundo, Cooper e Schindler (2016) apontam como benefício a possibilidade de extrair elementos de uma população a partir da amostra. No sentido de defender este argumento os autores exemplificam com a questão de segurança em veículos automotivos. Para isso, as organizações automobilísticas destroem carros para testar a força de para-choques ou a eficiência dos *air bags* para prevenir lesões. A realização de um censo significaria a destruição completa de todos os carros fabricados. Logo, “a amostragem também é o único processo possível quando a população é infinita” (COOPER; SCHINDLER, 2016, p. 341).

Ademais, é importante diferenciar a amostragem no caso de métodos de pesquisa qualitativo. Em pesquisa qualitativa, a amostra assume características peculiares: a amostra não é representativa do universo estudado e, por isso, não se pode projetar as informações; e a seleção dos entrevistados não é aleatória, mas sim intencional, a partir de uma série de requisitos predeterminados no planejamento da pesquisa (PERDIGÃO; HERLINGER; WHITE, 2012). Para os autores, a grande preocupação das amostras nos estudos qualitativos está:

[...] em isolar as variáveis em cada evento de coleta de dados (grupos, entrevistas, grupos on-line, entre outros), para que se possa obter informações que permitam a comparação entre os vários segmentos, com os quais é importante abordar o tema da pesquisa não exatamente para obter resultados diferenciados por segmento, mas sim para ampliar a visão sobre o tema (PERDIGÃO; HERLINGER; WHITE, 2012, p. 236).

Ao retomar o foco em *survey* enquanto pesquisa quantitativa, essa técnica de pesquisa apresenta inúmeras finalidades. Um pesquisador pode utilizar-se de *survey* para a coleta de dados, identificar opiniões, atitudes, valores e percepções (PARANHOS *et al.*, 2013). Uma empresa pode utilizar os resultados dessa técnica para vender mais produtos. Um político pode requerer um estudo visando um comparativo dos votos dos eleitores. Um governo pode realizar *survey* para projetar um sistema de trânsito de massa ou para modificar um programa de bem-estar social (BABBIE, 1999).

Tão logo, *surveys* possuem três finalidades básicas em pesquisa científica: a) descrever - a distribuição de certos traços, características ou atributos da amostra da população; b) explicar - a distribuição observada ou o porquê da distribuição existente; e, c) explorar - um tema em situação inicial de pesquisa, buscando identificar elementos críticos e novas possibilidades de a serem trabalhadas (MARTINS; FERREIRA, 2011). Neste caminho, para muitos autores as pesquisas do tipo *survey* também apresentam vantagens e desvantagens que devem ser observadas na realização do estudo.



Entre as vantagens, Babbie (1999) aponta a possibilidade de realização de pré-testes a partir de versões iniciais dos questionários. Martins e Ferreira (2011) descrevem o baixo custo financeiro, em especial quando se trata de muitos respondentes; a possibilidade de aplicação on-line ou via correspondência; geralmente leva menos tempo de aplicação; e elimina diversos problemas que envolvem a presença do entrevistador. Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) ainda destacam o anonimato e a facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador.

Como desvantagens, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) pontuam a dificuldade de caracterizar ou codificar respostas de questões abertas e a inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las. Os autores lembram ainda que esse tipo de pesquisa fica restrito a pessoas aptas à leitura e escrita. Gil (1999) levanta questionamentos profundos quanto à aplicação da tipologia *survey*, em que impede conhecer a circunstância em que o questionário foi respondido, impede o auxílio ao respondente e o número limitado de questões, já que a aplicação de um instrumento muito extenso tem a probabilidade de não ser respondido completamente.

No que se refere ao processo de planejamento de uma pesquisa de *survey* é necessário prover o andamento de sete etapas, conforme demonstra Paranhos *et al.* (2013): 1) identificação da questão da pesquisa; 2) elaboração do instrumento; 3) definição da equipe e treinamento dos aplicadores; 4) pré-teste do instrumento; 5) coleta dos dados; 6) tabulação dos dados e 7) análise dos dados. O Quadro 4 traz ressalvas importantes de cada etapa, de acordo com os autores.

Dado que este capítulo visa à aplicação de *survey* em pesquisas também de interesses qualitativos, recomenda-se para a etapa de análise de dados, consoante com Martins e Ferreira (2011) a utilização de três estratégias de processamento das variáveis (qualitativas), a saber: a) subtipo da variável qualitativa (nominal ou ordinal); b) tipo de medida segundo sua escala (nominal, ordinal, intervalar ou proporcional); c) estratégia de codificação. Para mais, as análises devem ser preferencialmente realizadas por meio de representações visuais gráficas, evitando-se as formas narrativas.

Antes de encerrar, queremos observar, não obstante, que a pesquisa de *survey* é mais uma de muitas outras técnicas apreciadas no processo de realização da pesquisa científica. A técnica é frequentemente utilizada em ciências qualitativas e quantitativas, e é particularmente eficaz quando combinada com outros métodos (BABBIE, 1999). Cabe ressaltar que as técnicas de pesquisa são primeiramente métodos de comunicação e o método ideal será aquele eficaz para responder à sua questão de pesquisa e que lide com as restrições impostas por tempo, orçamento e recursos humanos (COOPER; SCHINDLER, 2016).



Quadro 4 - Etapas para realização de uma pesquisa do tipo survey

Etapa	Interpretação
1. Identificação da questão da pesquisa	Objetiva identificar claramente uma questão de pesquisa. Somente depois disso o pesquisador deve se preocupar com a elaboração do questionário. Quanto mais bem definida a questão de pesquisa, maior é a facilidade na construção do instrumento. O pesquisador deve deixar claro qual é o objetivo da pesquisa: exploratória, descritiva ou explicativa.
2. Elaboração do instrumento	A elaboração do instrumento é um trabalho complexo e requer treinamento específico. O pesquisador deve identificar o tipo de questão (valores, crenças, opiniões, conhecimento, comportamento, background, etc.). Definir sobre as questões fechadas ou abertas, a inclusão da opção “não sei”, a formatação das escalas. A linguagem deve ser observada com cuidado. Ela deve ser a mais simples possível.
3. Definição da equipe e treinamento dos aplicadores	O próximo passo é definir a equipe de trabalho e treinar os aplicadores. O treinamento deve ser repetido mais de uma vez, compreendendo todas as questões do questionário, inclusive aquelas consideradas mais simples. É importante que os aplicadores colem as informações de forma padronizada, ou seja, deve-se maximizar a homogeneidade do comportamento dos entrevistadores com o objetivo de minimizar as distorções sobre o padrão de respostas coletadas.
4. Pré-teste do instrumento	Essa fase é fundamental para dar mais confiança aos aplicadores e para aperfeiçoar o instrumento. O estudo-piloto deve envolver a aplicação de um instrumento de pesquisa o mais idêntico possível ao planejado para o <i>survey</i> final. Nesta etapa, o coordenador da pesquisa identifica que questões funcionaram melhor e quais geraram dúvidas entre os respondentes. É possível ainda produzir uma estimativa da média de tempo de aplicação do questionário.
5. Coleta de dados	O questionário final do estudo deve conter todas as questões planejadas, considerando a redação, o formato e a sequência que o pré-teste indicou serem os melhores.
6. Tabulação dos dados	A tabulação acontece através da digitação dos questionários em um banco de dados. Antes disso, é necessário realizar alguma forma de checagem no sentido de verificar se o questionário foi corretamente preenchido. Em caso afirmativo, o questionário é digitado. Em caso negativo, deve-se avaliar qual foi erro cometido e definir o melhor curso de ação. É importante também assegurar que os digitadores tenham alguma experiência. Isso aumenta a velocidade da digitação e minimiza eventuais erros analíticos.
7. Análise dos dados	Depois de devidamente tabulados, o procedimento final é analisar os dados. A depender do objetivo principal da pesquisa, existem diferentes técnicas estatísticas que podem ser utilizadas. O pesquisador também deve informar qual foi o pacote estatístico utilizado para produzir as análises, disponibilizar o banco de dados em algum repositório e reportar as rotinas utilizadas.

Fonte: Adaptado de Paranhos et al. (2013, p. 12–14).

Como em toda pesquisa científica, é fundamental, por parte do pesquisador conhecer a técnica de pesquisa a qual se pretende utilizar. Citando Babbie (1999), é



provável que se você compreende bem a lógica de um *survey*, está preparado para aprender outros instrumentos de pesquisa. A técnica *survey* funciona como o melhor exemplo para ensinar metodologia, se destacando em seu caráter pedagógico, já que todas as vantagens e deficiências ficam mais claras nela do que em outras, permitindo avaliações mais consistentes e motivando o aprendizado.

6.3 Quem conta um caso utiliza a metodologia estudo de caso?

Assim como no método *Survey*, o estudo de caso também possui um caráter pedagógico. Porém, é necessário explicitar a diferença entre os conceitos de Estudo de Caso e Método de Caso.

O método de caso não é uma metodologia de pesquisa como o estudo de caso, mas um recurso pedagógico empregado na formação de advogados, juristas, administradores de empresas. Langdell¹⁵ foi o autor dessa ferramenta pedagógica, o método de caso. Ele inseriu no ensino do Direito uma seleção de casos sobre a lei dos contratos. Uma forma de ensinar que teve impacto no meio universitário e profissional no período da pós-guerra civil (MENEZES, 2012).

Já o estudo de caso é um delineamento de pesquisa que exige planejamento e rigor científico. Isso devido à variedade de fontes de informações que a escolha pelo estudo de caso pode possibilitar ao pesquisador (MENEZES, 2012).

Para Martins (2006, p. 8), a necessidade do rigor científico e do cuidado com a apresentação dos resultados da pesquisa que utiliza o estudo de caso evita que eles se tornem “[...] relatórios enfadonhos, com excesso de detalhes totalmente dispensáveis, cujos resultados em nada surpreendem, pelo contrário, são plenamente conhecidos antes de serem apresentados pelos estudos”.

Diante o exposto, pretendemos elucidar as especificidades de pesquisas classificadas como Estudo de Caso. Para isso laçamos mão da obra de Robert K. Yin, intitulada - Estudo de caso: planejamento e métodos. Assim como Yin (2001), outros pesquisadores também se debruçaram quanto à questão do estudo de caso aplicado em pesquisas realizadas no âmbito da Educação. Sendo assim, nós nos apoiamos também em autores como Marli André (2013).

¹⁵Christopher Collumbus Langdell foi um estudioso do direito em Harvard, tendo conhecido Charles William Elliot ainda nos tempos de estudante. Quando este se tornou Presidente de Harvard, vinte anos mais tarde, chamou Langdell para Deão¹ da escola de Direito e, logo depois, deu-lhe carta branca para desenvolver suas ideias e, assim, aplicar o método do caso naquela instituição. Foi uma revolução na forma do ensino, uma vez que esse método objetivava o estudo prático da lei. Era o estudo da lei viva. A partir da análise dos arrazoados dos juízes, os alunos iam chegando às próprias conclusões sobre a legislação. Não se debruçavam apenas nos compêndios como era o caso do estudo na Alemanha (MENEZES, 2012, p. 7).



Há 2.300 anos o Estudo de Caso vem sendo utilizado como uma estratégia de pesquisa (BONOMA, 1985, p. 199 *apud* ANDRÉ, 2013). Embora sua aplicação seja de longa data, ainda há, de acordo com Yin (2001), a estereotipização desse método entre os métodos utilizados em ciência social. Sendo os pesquisadores que realizam estudos de caso “vistos como se tivessem sido desviados de suas disciplinas acadêmicas, e suas investigações como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes” (YIN, 2001, prefácio).

Esse estereótipo pode e deve ser questionado, uma vez que cada investigação (tipo de pesquisa) apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições (YIN, 2001, p. 19):

- a) o tipo de questão da pesquisa;
- b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos;
- c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

No âmbito da Educação, os estudos de caso aparecem em

manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido muito limitado: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Esses estudos eram considerados “não experimentais”, portanto menos “científicos” do que os estudos experimentais largamente utilizados na psicologia e na educação naquele momento. Contudo essa concepção de “estudo descritivo de uma unidade”, que surge no contexto das abordagens quantitativas, vai permanecer na pesquisa educacional, originando uma série de equívocos e muitas críticas (ANDRÉ, 2013, p. 96-97).

Embora esses equívocos tenham se dado naquele tempo, felizmente, a evolução do desenvolvimento do estudo de caso nos permite centralizar questões de pesquisa que possam ser investigadas por meio de estratégias de estudo de caso.

Yin (2001, p. 24) afirma que um Estudo de Caso é uma investigação empírica que “investiga um fenômeno **contemporâneo** dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Levando em consideração essas condições, recordamos que ao elaborar uma pergunta de pesquisa podemos ter um esquema que oriente na formulação dessa questão, conforme representado no quadro 5.



Quadro 5 - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa

Estratégia	Forma da questão de pesquisa	Exige controles sobre eventos comportamentais?	Focaliza acontecimentos contemporâneos?
Experimento	Como, por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/Não
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que	Não	Sim

Fonte: Yin (2001, p. 24).

Como visto no quadro, o advérbio “como”, utilizado para iniciar uma frase interrogativa, para saber o modo como algo se faz ou acontece; e a expressão “por que”, utilizada para questionar a causa de algo, podem estimular o uso de estudos de caso.

Assim, retomamos a afirmação de Yin (2001) que o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos **contemporâneos**, porém salientamos que isso só será possível se os comportamentos relevantes não foram manipuláveis. A força do estudo de caso é a sua “capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 27).

André (2013) destaca que, nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso reaparece “na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”. Essa autora ainda destaca o estudo de Peres e Santos (2005, p. 113-114), no campo da Psicologia, texto que se mostra muito coerente também no âmbito da Educação. Os autores evidenciam pressuposições fundamentais a serem levadas em consideração ao se escolher o do estudo de caso qualitativo. Nas palavras de André (2013) diante ao exposto por Peres e Santos (2005):

- o conhecimento está em constante processo de construção, o que implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho;

- o caso envolve uma multiplicidade de dimensões, esse pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de



instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais;

- a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas, assim exige-se uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, o leitor pode confirmar - ou não - as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias.

Contudo, vale ressaltar que “o objetivo primeiro do Estudo de Caso pode não ser uma descrição, mas uma abordagem descritiva pode ajudar a identificar as ligações causais apropriadas a serem analisadas” (YIN, 2001, p. 134).

Essas características do Estudo de Caso quando vistas pela lente da educação podem nos levar a levantar questionamentos quanto à riqueza da vida organizacional escolar, uma vez que nada acontece no vazio. A escola oferece um contexto repleto de ambiguidades, dramas e complexidades. Captar essa combinação de elementos é a vantagem dos estudos de caso, seja para o conhecimento da prática, seja para estudo aprofundado sobre determinada temática.

6.4 Etapas para o desenvolvimento do estudo de caso

No Estudo de Caso, assim como em outros tipos de pesquisa, são determinadas algumas etapas que podem orientar o trabalho do pesquisador. Mas essas etapas são, apenas, apontadores para o desenvolvimento da pesquisa, pois o ato de pesquisar é um exercício criativo e por isso pode requerer aglutinação de duas ou mais fases, fragmentação ou dilatação de uma delas e/ou invenção de outras. O desdobramento dos estudos de caso, normalmente, se dá a partir de três fases:

- exploratória ou de definição dos focos de estudo;
- fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo;
- e fase de análise sistemática dos dados (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Embora não haja uma combinação e/ou sequência perfeita para o desenvolvimento do estudo de caso, para Yin (2001, p. 79), um estudo de caso começa com “a definição dos problemas ou temas a serem estudados e o desenvolvimento de um projeto de estudo de caso” (fase exploratória). Esse projeto deve ser pensado levando-se em consideração quatro tipos de projetos: “projetos de caso único (holísticos); projetos de caso único



(incorporados); projetos de casos múltiplos (holísticos); projetos de casos múltiplos (incorporados)” (YIN, 2001, p. 61).

Quanto à coleta de dados, Yin (2001) nos chama atenção sobre as habilidades e características que o um pesquisador deve ter para desenvolver um estudo de caso, uma vez que se exige muito mais no processamento de coleta em estudo de caso do que em estudos como experimento ou levantamento, nestes encontra-se, por exemplo, ajudantes para coleta. No estudo de caso o pesquisador deve ser experiente e coletar os dados, dispensando o apoio do ajudante, pois deverá estar em constante interligação entre os dados teóricos estudados e os dados coletados. Esse contato direto é necessário, pois entende-se que o pesquisador terá habilidade de “sacar” nuances preciosas para a investigação, como também estará atento a evitar procedimentos tendenciosos.

Mas, vale destacar que uma investigação de estudo de caso deve contar com vários pesquisadores, pois

um caso único exige uma coleta de dados intensiva no mesmo local, o que precisaria de uma “equipe” de pesquisadores; um estudo de caso envolve casos múltiplos, necessitando-se de pessoas diferentes para trabalhar em cada local ou para se revezar entre eles; existe a combinação das duas primeiras condições (YIN, 2001, p. 85).

Retomando as habilidades indispensáveis a um pesquisador para desenvolver um estudo de caso, Yin (2001, p. 81) lista algumas, normalmente, exigidas:

- capacidade de *fazer boas perguntas* - e interpretar as respostas;
- ser uma boa ouvinte e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos;
- ser capaz de ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças;
- ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis;
- ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, uma pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

Com essas características o pesquisador poderá lançar mão de técnicas de coleta de dados como entrevista, observação participante ou não, como também documentos, registros e arquivos. O caráter da entrevista deve ser aberto, não manipulado, com ambiente acolhedor e confiável ao entrevistado para que este se



sinta à vontade para cooperar integralmente. De maneira análoga, ao observar as atividades da vida real, o pesquisador entrará “no mundo do indivíduo que está sendo estudado, e não o contrário”. Por isso, o pesquisador deve ter uma preparação profunda, de maneira que conduza tanto a entrevista quanto às observações levando os investigados a contribuírem de maneira efetiva para a investigação realizada, sem quaisquer constrangimentos (YIN, 2001, p. 95).

Para a análise dos dados Yin (2001) destaca quatro tipos, sendo: adequação ao padrão, construção da explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos de programa.

- adequação ao padrão - compara os padrões com base empírica com os padrões previstos. Se os padrões coincidem, os resultados ajudam o Estudo de Caso a aumentar a sua validade interna. Nos casos de estudos explanatórios, os padrões podem ser relacionados com as variáveis dependentes e independentes;

- construção da explanação - o objetivo é o de analisar o estudo de caso para elaborar explicações sobre o caso e se constitui de (a) uma acurada relação com os fatos do caso, (b) algumas considerações sobre as explicações alternativas e (c) algumas conclusões baseadas em simples explicações que pareçam mais congruentes com os fatos;

- análise de séries temporais - análoga às análises de séries temporais conduzidas nos experimentos e quase-experimentos e, quanto mais precisos forem os padrões, mais válidas serão as conclusões para o estudo de caso;

- modelos lógicos de programa: essa estratégia é, na verdade, uma combinação das técnicas de adequação ao padrão e de análise de séries temporais. O padrão que está sendo buscado é o padrão-chave de causa-efeito entre variáveis independentes e dependentes. Contudo, a análise estabelece, deliberadamente, um encadeamento complexo de eventos (padrão) ao longo do tempo (série temporal), dando conta dessas variáveis independentes e dependentes. A estratégia é mais útil para os estudos de caso, para os estudos explanatórios e exploratórios do que para os estudos de caso descritivos.

Esperamos que tenham sido elucidadas algumas das especificidades de pesquisas classificadas como Estudo de Caso. Deixamos o convite para a leitura, na íntegra, de uma das obras de referência sobre essa temática, intitulada Estudo de Caso: planejamento e método, de Robert K. Yin. Nesse livro você encontrará informações pormenorizadas de cada uma das etapas de construção do projeto, das técnicas de coleta e dos métodos de análises em Estudos de Caso.



6.5 Combinação do estudo de caso e survey

Os resultados de uma pesquisa podem combinar uma, duas ou várias técnicas que agregam e sejam coerentes com o estudo a ser realizado. É importante ressaltar a necessidade de se justificar, no capítulo destinado a dissertar sobre métodos, a escolha das metodologias da pesquisa pelo pesquisador. Para mais, cabe lembrar que o estudo de caso, por si, é uma combinação de metodologias qualitativas, a saber: a observação, a entrevista (individual ou em grupo) e a análise documental.

Quando tratamos da junção entre o estudo de caso e *survey*, configura-se o que se denominou chamar de triangulação. Para Cooper e Schindler (2016, p. 169) “triangulação é o termo usado para descrever a combinação de diversos métodos qualitativos ou a combinação de métodos qualitativos e quantitativos.” Os autores argumentam que as metodologias se complementam, uma vez que a pesquisa qualitativa compensa a fraqueza da pesquisa quantitativa e vice-versa. Sendo o estudo de caso classificado como qualitativo e o *survey* como quantitativo, temos um caso típico de triangulação.

Para compreender a possibilidade de combinação entre o *survey* e o estudo de caso, precisamos antes pensar nas lógicas dos métodos de indução e dedução. A indução se utiliza de dados e fatos para concluir uma verdade geral, isto é, a conclusão é obtida por meio da sequência de observações (repetição de dados) (COOPER; SCHINDLER, 2016). Na indução é comum a utilização de métricas estatísticas para descrever contagens, frequências e levantamento de cenários por meio de *surveys*. Na prática, um exemplo seria o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, elaborando cenários sobre a renda, o trabalho e/ou a população (PERDIGÃO; HERLINGER; WHITE, 2012).

A dedução, pode ser entendida como o método de análise que separa (individualiza) os dados para melhor entendê-los (COOPER; SCHINDLER, 2016). A dedução corresponde ao lado interpretativo de uma pesquisa (PERDIGÃO; HERLINGER; WHITE, 2012). Assim, contrária a indução, as pesquisas dedutivas usufruem do “raciocínio que parte de uma proposição geral e conclui com uma proposição particular, que deriva logicamente das premissas” (PERDIGÃO; HERLINGER; WHITE, 2012, p. 221). Via de exemplo, seria isolar um cenário (uma premissa) dos dados do IBGE, e aprofundar naquela realidade por meio de um estudo de caso.

Por fim, Cooper e Schindler (2016) afirmam que no processo de raciocínio da pesquisa, indução e dedução podem - e devem - ser combinados de forma sistemática. Ao replicar essa lógica aos métodos de pesquisa *survey* e estudo de caso, um cenário



pré-estabelecido pela aplicação de um *survey* com 30 mil ONGs no Brasil determina que apenas 20% delas possuem um Plano de Comunicação (indução); uma pesquisa mais aprofundada, por meio do estudo de caso, seria capaz de mostrar especificidades quanto ao contexto e as diferentes condições entre às ONGs que possuem e não possuem o Plano de Comunicação (dedução).

Para ilustrar, elaboramos um cenário de pesquisa envolvendo mais detalhadamente o *survey* e o estudo de caso.

6.6 Cenário para elaboração de uma pesquisa envolvendo o método Survey e o estudo de caso

Neste subtópico pretendemos criar um cenário para demonstrar sobre como o método *survey* pode ser combinado ao estudo de caso para o desenvolvimento de uma pesquisa. O exemplo aqui demonstrado vai ao encontro do afirmado por Martins e Melo (2015, p. 14) sobre as pesquisas qualitativas e quantitativas serem “complementares, e que são aplicadas, cada uma, a partir dos seus próprios métodos e técnicas”.

O cenário trata-se de um estudo de casos múltiplos em que o pesquisador

deve seguir uma lógica de replicação, e não de amostragem, e escolher cada caso cuidadosamente. Os casos devem funcionar de uma maneira semelhante aos experimentos múltiplos, com resultados similares (replicação literal) ou contraditórios (replicação teórica) previstos explicitamente no princípio da investigação. O projeto de replicação não quer dizer necessariamente que cada estudo de caso necessita ser holístico ou incorporado. Os casos individuais, dentro de um projeto de estudo de casos múltiplos, podem ser qualquer um dos dois. Quando se utiliza um projeto incorporado, cada estudo de caso pode incluir, na verdade, a coleta e a análise de dados altamente quantitativos, incluindo a utilização de levantamentos em cada caso (YIN, 2001, p. 75).

O acontecimento é contemporâneo e advém de comportamentos não manipuláveis, sendo necessário focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões, assim como é possível trabalhar com ampla variedade de evidência.

Cenário

No interior de Minas Gerais, em uma cidade com aproximadamente 100 mil habitantes localiza-se uma instituição federal de ensino superior (IFES), que possui cursos de bacharelado e licenciatura. No ano de 2019, essa instituição ofertou um curso



de extensão sobre práticas de alfabetização e letramento, sendo divulgado, por meio digital, ao público, a abertura de 40 vagas.

No primeiro encontro mais de 200 pessoas estiveram no local, explicitamente eufóricas, para o início do curso e sem saber se todas conseguiriam acessar os conhecimentos produzidos na IFES. Diante de tal situação surgem vários questionamentos:

- estariam esses inscritos interessados no aprendizado sobre métodos de alfabetização ou no aprofundamento de técnicas sobre a aplicação de atividades sobre o desenvolvimento do letramento?
- haveria aqueles somente interessados em carga horária de atividades acadêmicas?
- como o estudo sobre as práticas de alfabetização e letramento são desenvolvidas em cursos de formação de professores de séries iniciais?

Se o interesse do pesquisador for descobrir por que os participantes escolheram esse curso e em seguida quiser conhecer com profundidade como os efeitos dos conhecimentos adquiridos no curso são refletidos no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, a combinação do método *survey* e do estudo de caso seria a mais indicada. Uma vez que, inicialmente, seria necessário um levantamento das respostas de um número significativo de respondentes (conforme regras de amostragem) para elaborar um cenário que esclarecesse qual área de interesse se sobressai entre os métodos de alfabetização e aprofundamento das técnicas; a posteriori, deveriam ser lançadas novas técnicas de coleta de dados (exemplo: observação e entrevista semiestruturada) para uma análise com profundidade das informações coletadas junto há um ou alguns membros do universo da pesquisa (exemplo adequação ao padrão).

6.7 Considerações

Neste capítulo expomos as principais características das pesquisas do tipo Survey e Estudo de Caso. Em tese, revelamos sobre a tendência da utilização do Survey para, quase sempre, estudos de caráter quantitativo, enquanto o Estudo de Caso em pesquisas de caráter qualitativo. Survey é conhecida pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se pretende conhecer (GIL, 1999). No tocante, Survey é vista como uma técnica eficiente de coleta de dados brutos, em que se lê, primários, já que conforme Perdigão, Herlinger e White (2012) busca perguntar apenas o que é necessário.

Já o Estudo de Caso para Yin (2001, p. 61) começa com “a definição dos problemas ou temas a serem estudados e o desenvolvimento de um projeto de estudo de caso” (fase exploratória). Esse projeto de estudo de caso deve ser pensado levando-se em



consideração quatro tipos de projetos: “projetos de caso único (holísticos); projetos de caso único (incorporados); projetos de casos múltiplos (holísticos); projetos de casos múltiplos (incorporados)”. Esses tipos de projetos sinalizam que quem conta **um caso** (projeto de caso único) pode estar desenvolvendo um Estudo de Caso, mas para além dessa ideia há possibilidade de inserção de casos múltiplos em uma mesma investigação.

Consideramos que conhecer os tipos de pesquisa Survey e Estudo de Caso permite ao pesquisador, também do campo da Educação, combinar técnicas de estudos quali-quantitativos que possam enriquecer o desenvolvimento da investigação. Vale reforçar que as técnicas de pesquisa são, primeiramente, métodos de comunicação e o método ideal será aquele eficaz para responder à uma questão de pesquisa que lide com as restrições impostas pelo tempo, orçamento e recursos humanos (COOPER; SCHINDLER, 2016). Destacamos, por fim, que as pesquisas qualitativas e quantitativas podem - e devem - ser vistas como complementares e, mais que isso, reconhecidas como uma eficiente e rigorosa aplicação de processos metódicos de investigação, que corroboram para o êxito da pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Joacaba, v. 7, n. 7, p. 251–266, 2011.
- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.
- GABRIEL, M. L. Métodos quantitativos em Ciências Sociais: sugestões para elaboração do Relatório de Pesquisa. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 12, p. 348–369, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINS, C. G.; FERREIRA, M. L. R. O survey como tipo de pesquisa aplicado na descrição do conhecimento do processo de gerenciamento de riscos em projetos no segmento da construção. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 7., 2011, Niterói. **Anais [...]** Niterói: UFF, 2011



MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: ATLAS, 2006.

MARTINS, R. X.; MELO, A. D. **Metodologia de pesquisa**: guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras: Ufla, 2015.

MENEZES, M. A. A. Método do caso e estudo de caso: uma abordagem epistemológica. **Revista Justiça e Educação**, Brasília, v. 1, n. 1, jul./dez. 2012.

PARANHOS, R. *et al.* Corra que o survey vem aí: noções básicas para cientistas sociais. **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**, Buenos Aires, n. 6, p. 7-24, 2013.

PERDIGÃO, D. M.; HERLINGER, M.; WHITE, O. M. **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, Campo Grande, v. 10, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



Capítulo 7

Revisão sistemática como delineamento de pesquisa

Estela Aparecida Oliveira Vieira

7.1 Introdução

Ao acessar uma base de dados de pesquisas você irá observar que a divulgação da produção científica teve um aumento exponencial nos últimos anos, tornando mais difícil se manter atualizado sobre as inovações. Neste cenário a revisão sistemática toma corpo, pois ela possibilita o agrupamento, de maneira sintética e estandardizada, dos resultados de vários estudos similares de uma área em um único texto, propiciando uma leitura mais dinâmica das temáticas abordadas. Por entender sua dimensão na pesquisa, sem a pretensão de esgotar o tema, me proponho a apresentar alguns caminhos possíveis para apoiá-lo na elaboração de sua revisão sistemática. Esta não será uma tarefa simples de ser feita em um capítulo, pois são vários os delineamentos de pesquisa dentro de um mesmo assunto. O aumento dos delineamentos metodológicos, ou seja, os tipos de estudo, levou a necessidade de ampliação do escopo de pesquisas que você pode submeter a metodologia de revisão sistemática.

Com efeito, isso trouxe o alargamento desta metodologia, cuja reestrutura passa a responder nossas demandas sem perder seu cerne: apresentar evidências com acurácia. Sua característica metodológica fundamental é a construção metódica de um protocolo de pesquisa para avaliar os estudos que você incluirá na investigação (WADDINGTON *et al.*, 2012). Este processo é realizado para resguardar a qualidade da nova publicação, demandando de você uma avaliação criteriosa da metodologia e atributos de qualidade dos estudos do seu universo amostral que serão eleitos e sistematizados. Como pôde perceber, a revisão sistemática é um estudo secundário retrospectivo em razão de seu objeto de pesquisa: estudos primários já realizados. Você irá trabalhar com dados coletados e publicados, dito de outra maneira, sua amostra será composta por um conjunto de estudos semelhantes, realizados por outros pesquisadores que procuraram responder a uma questão similar a sua.



É importante acrescentar que, para evitar que seja necessário você refazer o protocolo, caso não encontre um número razoável de trabalhos com o delineamento que deseja, faça uma busca prévia com os descritores do seu tema de interesse em uma base de dados abrangente. Assim poderá ver o número de artigos sobre a temática, o tipo de delineamento mais comum e averiguar se já existem revisões atualizadas na área que pretende pesquisar - caso haja, não é indicado uma nova revisão, a menos que traga uma nova perspectiva.

7.2 Etapas da revisão sistemática

Um dos cuidados que você precisa ter com qualquer estudo é minimizar os vieses ou bias de pesquisa. É chamado viés de pesquisa erros sistemáticos oriundos tanto do investigador quanto do objeto/sujeito de pesquisa, que poderá invalidar suas conclusões. Na revisão sistemática o erro mais comum é o viés de seleção, que é menor ao ser feito por, no mínimo, duas pessoas. A partir do protocolo estabelecido, deve ser feita uma calibração para a seleção dos artigos, que deve ser realizada em duplo cego. O que quer dizer que, após a calibração da equipe, as etapas iniciais de seleção das pesquisas devem ser feitas individualmente e serem compartilhadas em um segundo momento de seleção - como você verá mais à frente, no decorrer do texto.

Para se realizar a seleção, o protocolo deve ser planejado previamente e discutido com a equipe de trabalho que precisa estar inteiramente esclarecida sobre os procedimentos que serão seguidos e treinada para garantir a consistência metodológica da revisão. Deste modo, é importante que você e os demais pesquisadores que realizarão o trabalho estabeleçam previamente a métrica da pesquisa, iniciando pelo objetivo, em seguida os critérios de inclusão e exclusão dos estudos, onde e como os estudos serão selecionados, também os desfechos de interesse dos estudos, verificação da acurácia dos resultados apresentados, determinação da qualidade dos estudos e da análise estatística, quando utilizada (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Cabe destacar que em uma revisão sistemática você segue a estrutura de um artigo original, incluindo seções de introdução, métodos, resultados e discussão e considerações finais.

7.3 Objetivo da Revisão sistemática

Tal como em qualquer pesquisa você deve iniciar identificando seu objetivo. Então, elabore a questão problema que deseja responder, esta será a questão norteadora da sua pesquisa. Ela guiará o seu percurso teórico, metodológico e os resultados. Uma estratégia normalmente utilizada é empregar a taxonomia de Bloom¹⁶ que possui os

¹⁶BLOOM, B. S. et al. Taxonomy of educational objectives. New York: David Mckay, 1956. 262 p. v. 1.



verbos estruturados em um crescente de complexidade e irá guiar sua ação em relação ao domínio cognitivo que pretende realizar a coleta e discussão dos dados.

São seis verbos-chave, apresentados em uma tabela junto a verbos similares. O primeiro item é conhecer, ou seja, identificar uma informação ou situação, ou mesmo reconhecer. Em seguida temos o verbo compreender, neste item você se propõe a decifrar a temática pesquisada. O terceiro nível é aplicar, aqui sua proposta é coletar os dados a partir da aplicação de um modelo em situações ou problemas concretos. O próximo verbo é analisar, ou seja, estruturar os dados/informações de maneira que possa constituir relações e aclarar uma temática. Em quinto: sintetizar, que em um crescente proposto pela taxonomia engloba os itens anteriores, você deve coletar, relacionar e produzir uma nova informação. Por fim avaliar. Isto significa emitir juízo de valor sobre algo, a partir de critérios preestabelecidos.

Você percebe que o objetivo dá o tom da pesquisa? Em outras palavras, o seu objetivo irá influenciar na construção do protocolo, da pergunta norteadora, análise e discussão dos dados e, por conseguinte, na sua conclusão. É também pela questão norteadora que irá elaborar a escolha do tipo de material a ser analisado, ou seja, se estes serão qualitativos, quantitativos, mistos ou qualitativos e quantitativos - como verá no próximo item.

Tendo claro seu objetivo, elabore sua hipótese, ou o pressuposto que pretende demonstrar. Afinal, quando iniciamos uma pesquisa temos em mente algum desfecho para ela, e o que você irá demonstrar na conclusão é se a pesquisa respondeu aos seus questionamentos anteriores, se o desfecho foi o esperado ou não.

Recentemente realizamos uma pesquisa de revisão sistemática para conhecer o melhor instrumento para avaliar a usabilidade de um jogo educacional (VIEIRA; SILVEIRA; MARTINS, 2019) e fomos surpreendidos com a resposta de que não havia instrumentos reconhecidos que fossem eficazes para avaliação da usabilidade de um jogo educacional, o que abriu o caminho para novas pesquisas na área.

7.4 Critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão

Nesta etapa você elaborará os critérios que as pesquisas devem ter para que sejam incluídas ou não no seu trabalho. É importante salientar que você e os demais revisores devem justificar a razão pela qual os estudos foram excluídos do trabalho. Além de facilitar na discussão com seus pares de quais estudos entrarão, em alguns casos, a justificativa deverá estar presente na publicação do artigo a ser produzido. Na escolha dos artigos, alguns critérios de seleção/exclusão devem ser levados em conta para que você possa eleger pesquisas de qualidade, sendo eles:



- o objetivo de pesquisa do texto deve estar claro e ser compatível com o objetivo da sua pesquisa;
- o delineamento da investigação deve estar explicitado, com os critérios metodológicos, poder dos testes estatísticos utilizados – quando for o caso - e as informações sobre as etapas devidamente especificadas;
- estudos de revisão não entram, pois, os dados dos artigos coletados devem ser primários;
- o tipo de documento pesquisado: livros, artigos, teses, dissertações, documentos, leis etc.;
- a data de publicação dos artigos: esta deve ser justificada em razão de um marco histórico ou conceitual, por exemplo;
- as bases de dados e os mecanismos de busca a serem utilizadas.

7.5 Delineamento de pesquisa dos artigos a serem recuperados

Após a definição das questões, ou da questão de pesquisa, estabeleça uma estratégia para a busca dos relatórios de pesquisa. Na escolha do delineamento você deve considerar os objetivos propostos, o rigor metodológico e a força de evidência desejada. Esta última, também conhecida pelo “poder de inferência” das pesquisas com dados primários, se fundamenta no controle dos vieses. Como estes estão presentes em todas as pesquisas, uma boa revisão deve assegurar o maior número possível de estudos de qualidade, evitando estudos tendenciosos, por isso é importante você levar em consideração o delineamento de estudo.

7.6 Estudos de Revisão de artigos Quantitativos

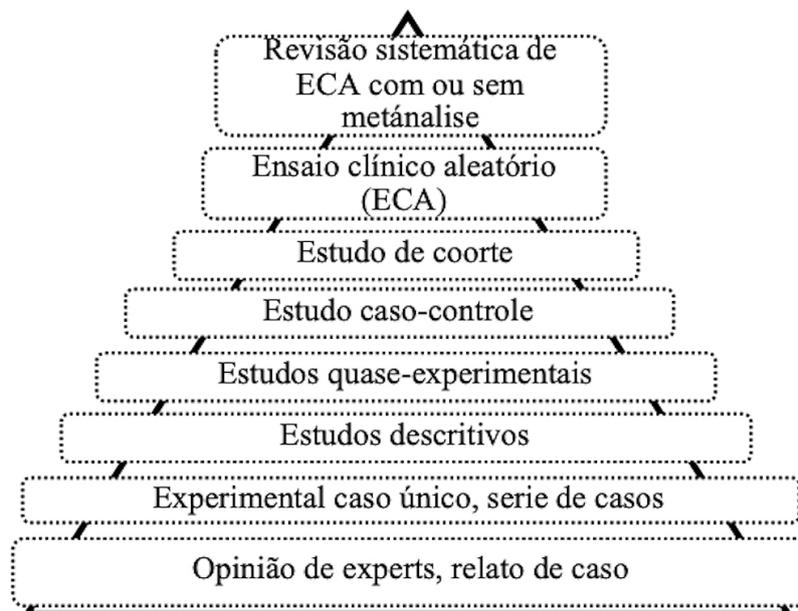
Na área das ciências da saúde, na qual o uso de revisões sistemáticas possui grande importância para Prática Baseada em Evidência (PBE), há a preferência por estudos randomizados, estudo experimental prospectivo, pois esses envolvem alocação aleatória de participantes nas intervenções, com testes estatísticos apurados. Por exemplo, os ensaios clínicos aleatórios (ECA) e estudos experimentais tendem a disponibilizar maior evidência e possibilitam responder a perguntas sobre a eficácia de uma intervenção. Pressupõe-se para esse tipo de delineamento - comumente aplicado à área da saúde, mas não somente - um rigor científico apurado e quando você os leva em consideração na construção do protocolo, valoriza a revisão sistemática. Assim, os tipos de delineamento de estudos têm uma hierarquia metodológica para a recuperação e inclusão dos trabalhos na revisão sistemática (SAMPAIO; MANCINI, 2007).



Isto significa que este critério de classificação aponta os níveis de evidência dos resultados e ao elaborar um protocolo para estudos de delineamento quantitativo você deve levar em consideração essa hierarquia, o que deve ser apontado também na categorização no momento da análise dos seus dados. Essa característica se estende para os demais tipos de revisão sistemática. A Figura 10 representa a hierarquia dos tipos de delineamento de estudo em relação às evidências.

Ao visualizar a hierarquia de tipos de pesquisa nessa pirâmide fica clara a valorização da revisão sistemática. Isso acontece porque ao apresentar a análise dos estudos científicos você irá gerar um documento com o estado atual do conhecimento sobre o tema que é o objeto de sua análise. Por isso, esta deve ser feita de maneira criteriosa e protocolar.

Figura 10 - Hierarquia de tipos de delineamento em relação às evidências



Fonte: Sampaio e Mancini (2007).

7.7 Estudos de Revisão de pesquisas qualitativas

No caso dos artigos de pesquisa qualitativa, por possuírem a perspectiva subjetiva e epistemológica do autor, é necessário que você esteja atento a elas e igualmente construa critérios para o seu protocolo. Caso não esteja atento a possíveis vieses de pesquisa você pode comprometer a qualidade do seu estudo. Isso não significa que bases epistemológicas diferentes não possam estar no mesmo estudo, apenas que isso deve estar claro no estudo recuperado e que você as justifique na sua síntese. Para orientar as suas escolhas, vou citar aqui alguns conjuntos de critérios. O primeiro deles são os critérios propostos por Paiva Júnior, Souza Leão e Mello (2011), apresentados no Quadro 6.



A triangulação é uma estratégia de validação convergente, pode ser utilizada com base em métodos múltiplos de coleta ou de tratamento dos dados. A reflexividade se refere à mudança, ou transformação, gerada pelo objeto/sujeito de pesquisa no pesquisador, ressignificando o universo do pesquisador. O terceiro item, construção do *corpus* é a representatividade da amostra, aqui o importante é a variedade de representações desconhecidas e a saturação delas. Isto é, quando as respostas passam a ser repetitivas, não surgindo mais variações, o que gera confirmação - ou não - da questão pesquisada. Outro critério importante citado pelos autores é a descrição clara, rica e detalhada, pois a busca é por fenômenos passíveis de serem entendidos, independente de sua subjetividade, cabe ao pesquisador realizar uma análise objetiva dos fatos sociais. O penúltimo critério, a surpresa, se fundamenta na inovação que a descoberta pode trazer para a área pesquisada. Por fim, o *feedback* dos informantes em relação à validade e confiabilidade da pesquisa.

Quadro 6 - Critérios de validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa

Critério	Validade	Confiabilidade
Triangulação	X	X
Reflexividade		X
Construção do corpus de pesquisa	X	X
Descrição clara, rica e detalhada	X	X
Surpresa	X	
Feedback dos integrantes (validação comunicativa)	X	X

Fonte: Paiva Júnior, Souza Leão e Mello (2011).

A segunda opção no caso dos estudos qualitativos é o emprego da metodologia Cochrane (HIGGINS; GREEN, 2011), desenvolvida pelo Grupo de Métodos de Pesquisa Qualitativa da Cochrane (QRMG), para inclusão de estudos não randomizados. Não há acordo sobre o critério para embasar a escolha do desenho de estudo que deverá ser utilizado em uma revisão da Cochrane. Porém, os critérios possibilitam que você inclua na revisão estudos não randomizados com menor probabilidade de serem tendenciosos. A estratégia seria você incluir apenas os desenhos de estudos que fornecerão estimativas de efeito razoavelmente válidas. O que significa que a revisão será consistente e incluirá os mesmos tipos de estudos não randomizados.

Outra opção de critérios seria você incluir os melhores modelos de estudo disponíveis que foram usados para responder a uma pergunta. Neste caso você teria diferentes modelos de estudo, de acordo com o que estava disponível nas bases de busca. Qualquer que seja o ponto de vista adotado, os critérios só podem ser escolhidos em relação a uma



hierarquia de projetos de estudos primários, classificados em ordem de risco de viés de acordo com as metodologias empregadas no estudo. Como disse anteriormente, não há um consenso quanto à classificação dos estudos na pesquisa qualitativa ou mesmo que isso seja apropriado. A escolha da metodologia é elaborada de acordo com os objetivos da pesquisa e com os atributos dos objetos/sujeitos de estudo. Com isso há a inviabilização de uma hierarquia etiológica de excelência que seja apropriada para responder a diferentes propósitos e questões de investigação de abordagem qualitativa.

7.8 Estudos de Revisão de artigos Mistos

As revisões de estudos mistos é uma opção, ela valoriza as pesquisas empíricas e estudos metodologicamente diversos. A despeito de haver uma classificação binária entre dados/pesquisa qualitativa e quantitativa, estas não são opostas, pois a produção de “descobertas” em toda pesquisa empírica implica inerentemente a fusão ou mesclagem de dados, mesmo que não haja uma priorização. O cuidado que se deve ter nestes casos é focar na lógica da síntese da pesquisa e se afastar dos aspectos mais arraigados do binário qualitativo / quantitativo (SANDELOWSKI *et al.*, 2012).

Poderíamos então falar de abordagem multimétodo, ou de uma triangulação em uma revisão sistemática? A meu ver, desde que respeitadas as particularidades e critérios epistemológicos, sim. O importante é organizar um protocolo que apresente estas diferenças e os critérios de escolha. Estaremos diante de técnicas diferentes que buscam responder a mesma questão de pesquisa, e a resposta é apresentada de diferentes ângulos, olhares e métodos.

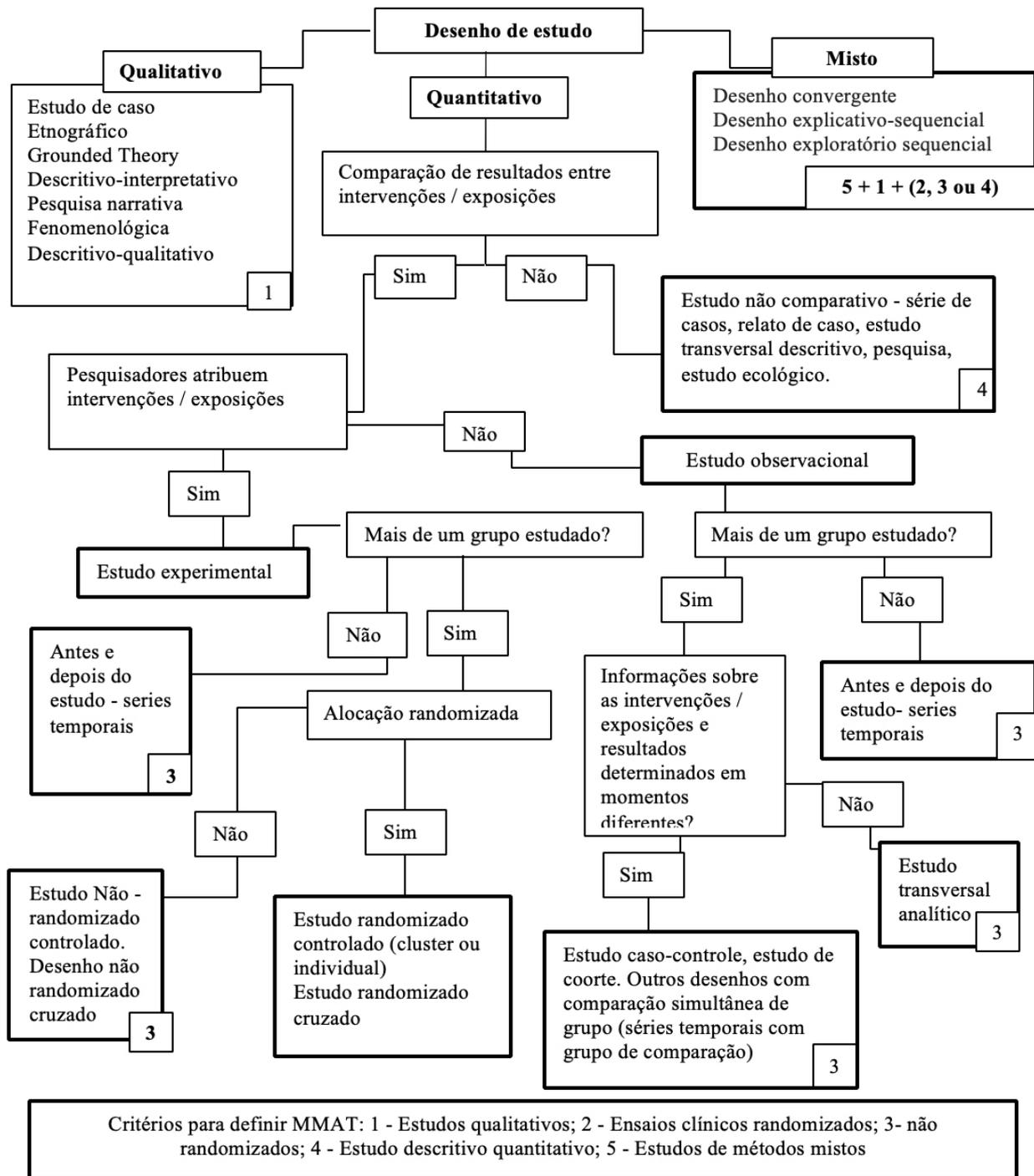
Para ajudar a estruturar este protocolo podemos citar o estudo de Hong *et al.* (2018), que elaboraram uma ferramenta para auxiliar a escolha dos artigos de métodos mistos. A ferramenta propõe parâmetros de análise dos estudos e pode ser vista de forma resumida na Figura 11.

É importante trabalhar com um sistema que permita tanto a validação interna quanto externa do estudo. Os critérios propostos por Hong e colaboradores é baseado no método proposto pelo *NICE Institute*¹⁷ que permite ao revisor avaliar o estudo com base nos seguintes aspectos-chave do desenho de estudo: características dos participantes do estudo, definição e alocação de condições de intervenção e controle, resultados avaliados em diferentes períodos, métodos de análise.

¹⁷EXCELLENCE, Care. Methods for the Development of NICE Public Health Guidance. Publicado em: 26 Sept. 2012. Disponível em: nice.org.uk/process/pmg4



Figura 11 - Critérios para definir Mixed Methods Appraisal Tool¹⁸



Fonte: Hong *et al.* (2018).

7.9 Estudos de Revisão de artigos Qualitativos e Quantitativos

A quarta possibilidade seria utilizar métodos qualitativos e quantitativos. É importante entender que aqui não me refiro a métodos mistos. Higgins e Green (2011)

¹⁸Mixed Methods Appraisal Tool: Ferramenta de Avaliação de Métodos Mistos



citam o método Cochrane para elaborar pesquisas de revisão com estes estudos, as abordagens amplas, que visam integrar as descobertas qualitativas e quantitativas:

- o primeiro caminho seria o das sínteses multiníveis, através do qual os pesquisadores realizariam três sínteses: 1) síntese com evidências qualitativas, 2) síntese com evidências quantitativas e; 3) a combinação das duas anteriores. Todas as três seriam elaboradas com um protocolo de base.

- O segundo caminho seria produzir de forma paralela a síntese dos estudos qualitativos e dos estudos quantitativos. Estes poderiam ser revisões separadas e justapostas ao final. Neste caso, por exemplo, os estudos qualitativos iriam auxiliar na interpretação dos estudos quantitativos sintetizados.

Independente da escolha do seu método, tenha claro os critérios de seleção de qualidade das pesquisas, pois isto também trará confiabilidade à sua pesquisa. No momento da análise você deverá citar os tipos de estudos, categorizá-los, falar sobre as evidências que trouxeram e sobre os vieses metodológicos. Os estudos que entrarão na sua seleção são seus dados amostrais, e o protocolo é seu instrumento de coleta de dados. Ao definir o tipo de revisão que irá realizar, estabeleça os critérios para a escolha e calibre a equipe para que esse processo esteja bem claro para todos.

a) Preparo da busca na base de dados e seleção inicial - A busca de evidências que validem sua hipótese de pesquisa se inicia na definição dos descritores e, em seguida, são estabelecidas as estratégias de busca nas bases de dados e de outras fontes de informação que serão pesquisadas.

b) Descritores - São termos padronizados, estruturados em um sistema hierárquico e que irão facilitar a sua busca. Eles servem para definir assuntos e para recuperar informações, sendo importante estarem de acordo com a nomenclatura das bases de dados. Para isso existem dicionários de palavras ou expressões, thesaurus. Normalmente, a base de dados na qual fará sua busca possui a indicação do thesaurus que ela utiliza. Caso não haja recomendação você pode utilizar o Brased - Thesaurus brasileiro de educação¹⁹-do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ou o UNESCO Thesaurus²⁰ da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), onde poderá consultar palavras ou expressões que ajudarão a recuperar mais facilmente as pesquisas no momento da busca. Invista tempo definindo os descritores que mais se adequam a sua pesquisa, isso facilitará a busca na base de

¹⁹http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1

²⁰<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>



dados. Muitas vezes um termo que você procura ainda não está catalogado na base de dados, o que dificultará a pesquisa. Neste caso busque por termos similares, caso não encontre exatamente o termo que definiu, o thesaurus vai ajudá-lo nessa substituição.

c) Base de dados - Uma base de dados é conceituada como um agrupamento de dados que se relacionam entre si, são metodologicamente organizados de forma a permitir a recuperação da informação sobre o documento e em alguns casos o próprio documento. Ou seja, a base pode oferecer as informações sobre os documentos e você os retira localmente, como é o caso das bibliotecas universitárias e o empréstimo de livros. Ou ainda estes podem ser armazenados digitalmente e retirados remotamente, como é o caso de plataformas, repositórios que fornecem o documento para *download* na íntegra, gratuitamente ou não. Assim, as fontes contidas nestes bancos podem ser textos, imagens, software, vídeos entre outros. Na descrição de sua metodologia de pesquisa devem estar presentes na base de dados utilizada e a justificativa da escolha, pois ela também faz parte do seu recorte de pesquisa. Nesta escolha você deve garantir a abrangência da temática e a tentativa de seu esgotamento. As bases de dados foram desenvolvidas com o intuito de facilitar a busca de textos científicos. Normalmente, elas agregam muitas revistas científicas, podendo ser também um banco de tese e dissertações, ou mesmo um banco de acesso a documentos e leis. Um ponto importante das bases de dados de pesquisas científicas é que elas possuem critérios de qualidade para selecionar as revistas que serão disponibilizadas. Por sua vez, as revistas possuem critérios de qualidade na seleção dos artigos. Estes critérios possibilitam que uma revista seja classificada em reação à qualidade da produção intelectual, por exemplo, qualis A1²¹ ou o fator de impacto²².

d) Recursos de pesquisa - Os recursos de pesquisa ou de busca são estratégias utilizadas para que você possa refinar sua pesquisa. São apresentados em forma de comandos e operadores, que podem estar presentes na barra de busca ou não. Caso a plataforma de busca não possua uma barra de “busca avançada”, apresento aqui alguns recursos para facilitar a sua pesquisa:

- aspas: para buscar por frases ou termos compostos, por exemplo, “Letramento Digital”. Sem aspas o sistema iria buscar as palavras separadamente e o número de pesquisas recuperados que não corresponderia a sua busca seria bem maior, dificultando a sua seleção manual.

- Operadores booleanos de pesquisa: usados para relacionar termos ou palavras, com ele você pode combinar dois ou mais assuntos/palavras. Os mais comuns são: AND/OR/ AND NOT apresentados na Figura 12. No primeiro caso - AND - a procura

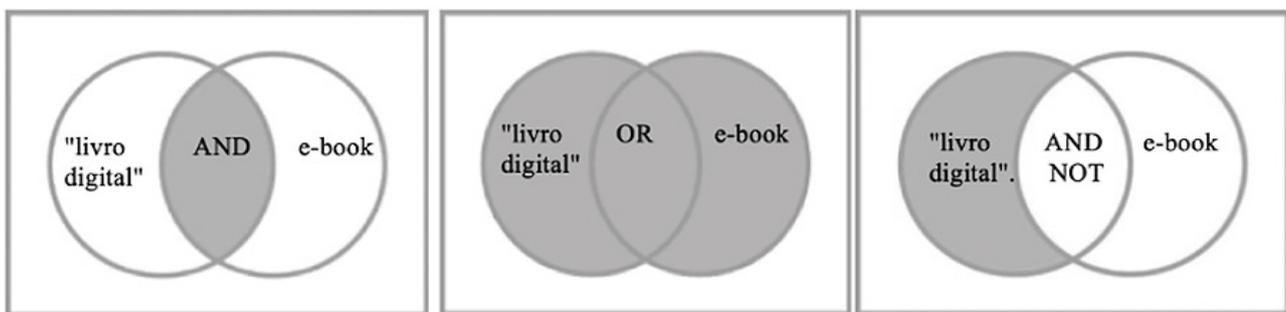
²¹<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

²²Journal Impact Factor - (JIF) é o número total de citações da publicação com e sem autocitações.



é pelos dois termos, no segundo - OR - um ou outro e no terceiro - AND NOT - é se você quiser apenas o primeiro termo, e não o segundo. Neste último, a ordem das palavras altera o resultado. Se escrever “Livro digital” AND NOT “jogos” quer dizer que você quer apenas Livro digital. Note que por serem termos compostos utilizamos aspas. No caso de precisar incluir mais uma palavra, faça uso dos parênteses: “letramento digital” AND (“livro digital” OR e-book). Sem o uso dos parênteses o sistema relacionaria os termos “letramento digital” e “livro digital” para o mesmo documento, mas não necessariamente o termo e-book, sendo este último recuperado independente dessa relação (PIZZANI, 2012).

Figura 12 - Operadores booleanos



Fonte: Adaptado de Pizzani (2012).

e) Filtros ou Clusters - Clusters são agrupamentos que você pode utilizar para refinar ainda mais a sua pesquisa. Por exemplo, tipo de Documento (artigo, dissertação, tese, anais...), a data da publicação (período de tempo das publicações que irá selecionar para sua pesquisa), língua, sexo, idade, assunto principal. Como exemplo podemos citar o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma biblioteca virtual que oferece acesso a publicações nacionais e internacionais de qualidade, ou seja, são selecionados periódicos, livros, teses, entre outros produtos de pesquisas que possuam um alto padrão de qualidade - acuidade metodológica na construção, implementação e tratamento dos dados da pesquisa. São várias as bases de pesquisas disponíveis no portal de periódicos da Capes²³ e a presença de filtros ou clusters que permitem refinar a busca dos dados.

Até aqui você estruturou sua estratégia de busca adotando limites e refinamentos, você utilizou os descritores, os operadores booleanos, datas e países (ou línguas) de publicação, se os periódicos são revisados por pares. Quanto mais itens adotados para

²³<https://www.periodicos.capes.gov.br>



limitar sua pesquisa menor será o número de artigos, por consequência é importante que tenha sempre em mente o objetivo da sua pesquisa para não restringir em excesso o número de trabalhos selecionados e deixar pesquisas importantes de fora. Nesta fase você selecionará os artigos pela leitura do título e informações contidas no resumo. Caso a leitura do resumo não seja suficiente e você fique em dúvida, faça uma leitura rápida do texto - objetivo e metodologia - e veja se corresponde a seus critérios de seleção.

f) Primeira leitura - Tenha sempre em mente que o título e o resumo de um trabalho são sempre o cartão de visita. São eles que viabilizarão a escolha dos estudos que serão, posteriormente, recuperados na base de dados. Um bom resumo deve apresentar adequação teórico-metodológica aos objetivos propostos, tipo de coleta e análise de dados realizada, apresentar os principais resultados encontrados, conclusão fundamentada, coerente, e apresentar o alcance dos objetivos propostos. Um bom resumo deve possibilitar a avaliação da consistência e generalização dos resultados, quando for o caso. Ao selecionar as pesquisas elegíveis com base nos critérios propostos, baixe todas para uma pasta no seu computador, isso facilitará a sua busca no momento da leitura completa, ou a qualquer momento que seja necessário rever o texto. Cada revisor deve registrar em uma tabela quais estudos serão incluídos, ou não, na revisão, com base na avaliação dos títulos e dos resumos, e justificar as exclusões. Posteriormente, em um segundo momento, os casos discordantes são resolvidos por consenso ou por intermédio de um terceiro pesquisador.

g) Segunda seleção - Após você e os demais revisores terem identificado individualmente os trabalhos iniciais, potenciais pesquisas para entrar no estudo, vocês devem decidir conjuntamente todos os trabalhos selecionados que serão incluídos, para isso é necessário que justifiquem as escolhas e exclusão, com base no protocolo - quais aos critérios de validade que não respondem - e mencioná-los nos resultados da revisão. Esta fase também é conhecida como avaliação crítica dos textos, nela vocês irão utilizar os critérios de inclusão e exclusão para determinar a validade e a qualidade dos estudos selecionados.

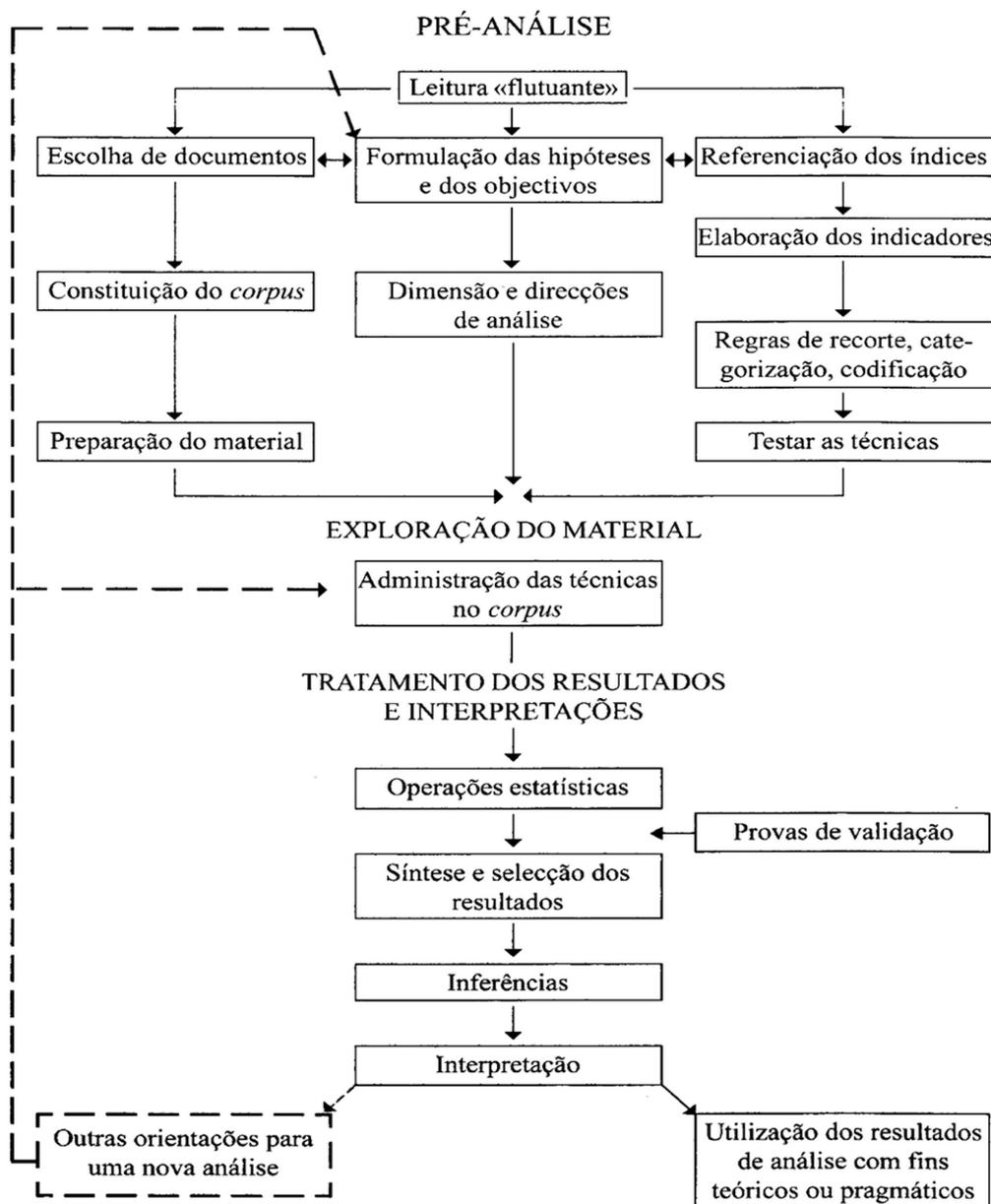
Os estudos selecionados, agora devem ser lidos por completo e avaliados se de fato atendem aos critérios da pesquisa. A lista de referências dos artigos também pode ser revista para averiguar se existem pesquisas elegíveis que porventura não foram localizadas nas buscas.

h) Análise e Síntese dos estudos - Abordarei aqui de forma sintética e sem maiores pretensões a fase de análise dos estudos, uma vez que esta temática é abordada em outros capítulos do livro. Bardin (2010, p. 280) propõe em primeiro lugar a organização



da análise de conteúdo (Figura 13). Nesta etapa você deve fazer uma leitura flutuante do material, retomar seu objetivo e sua hipótese e organizar o material de forma que sejam percebidos pontos de convergência e de divergência temática. São os primeiros elementos da codificação que vão surgir. Em seguida você irá realizar uma exploração mais intensa do material para que sejam feitas as categorizações, nominar os conjuntos nos quais os dados serão agrupados e agrupá-los. A próxima fase é o tratamento desses dados, quais as inferências e interpretação possíveis.

Figura 13 - Fluxograma do desenvolvimento da análise do conteúdo
Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2010, p. 280).



i) Estrutura do texto - Prisma ou *Preferred Reported Items for Sistematic Reviews and Meta-analyses* foi elaborado para ajudar os autores na produção de revisões sistemáticas e meta-análises. A princípio o foco foi o ensaio clínico randomizado, mas ele pode ser usado como uma base para relatos de revisões de outros tipos de pesquisa, particularmente avaliações de intervenções. A revisão segue a mesma estrutura de um artigo científico clássico, que pode ser elaborado com base nos próprios critérios de análise do protocolo de pesquisa PRISMA (Quadro 7), que estabelece 27 itens na avaliação da qualidade de um artigo de revisão.

Quadro 7 - Protocolo de pesquisa PRISMA para avaliação da qualidade do artigo

Elemento textual	Características
Título	
1.	Identificar o artigo como uma revisão sistemática, meta-análise, ou ambos.
Resumo estruturado	
2.	Incluir, se aplicável: referencial teórico; objetivos; fonte de dados; critérios de elegibilidade; participantes e intervenções; avaliação do estudo e síntese dos métodos; resultados; limitações; conclusões e implicações dos achados principais; número de registro da revisão sistemática, quando for o caso.
Introdução	
3.	Racional Descrever a justificativa da revisão no contexto do que já é conhecido
4.	Objetivos Apresentar uma afirmação explícita sobre as questões abordadas com referência a participantes, intervenções, comparações, resultados e desenho de estudo (PICOS ²⁴).
Métodos	
5.	Protocolo e registro Indicar o protocolo de revisão, se e onde pode ser acessado (ex. endereço eletrônico ²⁵), e, se disponível, forneça informações sobre o registro da revisão, incluindo o número de registro.
6.	Critérios de elegibilidade Especificar características do estudo - ex. PICOS, extensão do segmento - e características dos relatos - ex. anos considerados, idioma, se é publicado - usadas como critérios de elegibilidade, apresentando justificativa.
7.	Fontes de informação Descrever todas as fontes de informação na busca - base de dados com datas de cobertura, contato com autores para identificação de estudos adicionais- e data da última busca.
8.	Busca Apresentar a estratégia completa de busca eletrônica para pelo menos uma base de dados, incluindo os limites utilizados, de forma que possa ser repetida.
9.	Seleção dos estudos Apresentar o processo de seleção dos estudos - busca, elegibilidade, incluídos na revisão sistemática, e, se aplicável, os incluídos na meta-análise.

Continua...

²⁴PICOS é um termo utilizado na Prática Baseada em Evidências (PBE). O acrônimo PICOS significa: População, Intervenção, Comparação, "Outcomes" (desfecho) e o S refere-se ao desenho de estudo (study design). Para a PBE esses são elementos essenciais para a questão de pesquisa e elaboração da questão de pesquisa para a busca bibliográfica de evidências.

²⁵O registro do protocolo da revisão em um banco internacional próprio para este fim.

²⁶Apresentá-los em relação a sua hipótese e objetivo.



Quadro 7 - Continuação...

10.	Processo de coleta de dados	Descrever o método de extração de dados dos artigos - ex. formas para piloto, independente, em duplicata - e todos os processos para obtenção e confirmação de dados dos pesquisadores.
11.	Lista dos dados	Listar e definir todas as variáveis obtidas dos dados - ex. PICOS, fontes de financiamento- e referências ou simplificações realizadas.
12.	Risco de viés em cada estudo	Descrever os métodos usados para avaliar o risco de viés em cada estudo - especificar se foi feito durante o estudo ou nos resultados- e como esta informação foi usada na análise de dados.
13.	Medidas de sumarização	Definir as principais medidas de sumarização dos resultados - ex. risco relativo, diferença média.
14.	Síntese dos resultados	Descrever os métodos de análise dos dados e combinações de resultados dos estudos, incluir medidas de consistência - por exemplo, I^2 - para cada meta-análise.
15.	Risco de viés entre estudos	Especificar avaliações do risco de viés que possa influenciar a evidência cumulativa - viés de publicação, relato seletivo nos estudos.
16.	Análises adicionais	Descrever métodos de análise adicional - análise de sensibilidade ou análise de subgrupos, metarregressão - se realizados, indicar quais foram pré-especificados.
Resultados		
17.	Seleção de estudos	Apresentar números dos estudos rastreados, avaliados para elegibilidade e incluídos na revisão, razões para exclusão em cada estágio, preferencialmente por meio de gráfico de fluxo.
18.	Características dos estudos	Apresentar as características para extração dos dados de cada estudo - ex. tamanho do estudo, PICOS, período de acompanhamento - e apresente as citações.
19.	Risco de viés em cada estudo	Apresentar dados sobre o risco de viés em cada estudo e, se disponível, alguma avaliação em resultados - ver item 12.
20.	Estudos individuais	Apresentar para cada estudo, para todos os resultados considerados - benefícios ou riscos: a) sumário simples de dados para cada grupo de intervenção e b) efeitos estimados e intervalos de confiança, preferencialmente por meio de gráficos de floresta.
21.	Síntese dos resultados	Apresentar resultados para cada meta-análise feita, incluindo intervalos de confiança e medidas de consistência.
22.	Risco de viés entre estudos	Apresentar resultados da avaliação de risco de viés entre os estudos (ver item 15).
23.	Análises adicionais	Apresentar resultados de análises adicionais, se realizadas - ex. análise de sensibilidade ou subgrupos, metarregressão - ver item 16.
Discussão		
24.	Sumário da evidência	Sumarizar os resultados principais, incluindo a força de evidência para cada resultado; considere sua relevância para grupos-chave (ex. profissionais da saúde, usuários e formuladores de políticas).
25.	Limitações	Discutir limitações dos estudos e dos desfechos - ex. risco de viés - e no nível da revisão - ex. obtenção incompleta de pesquisas identificadas, viés de relato.

Continua...



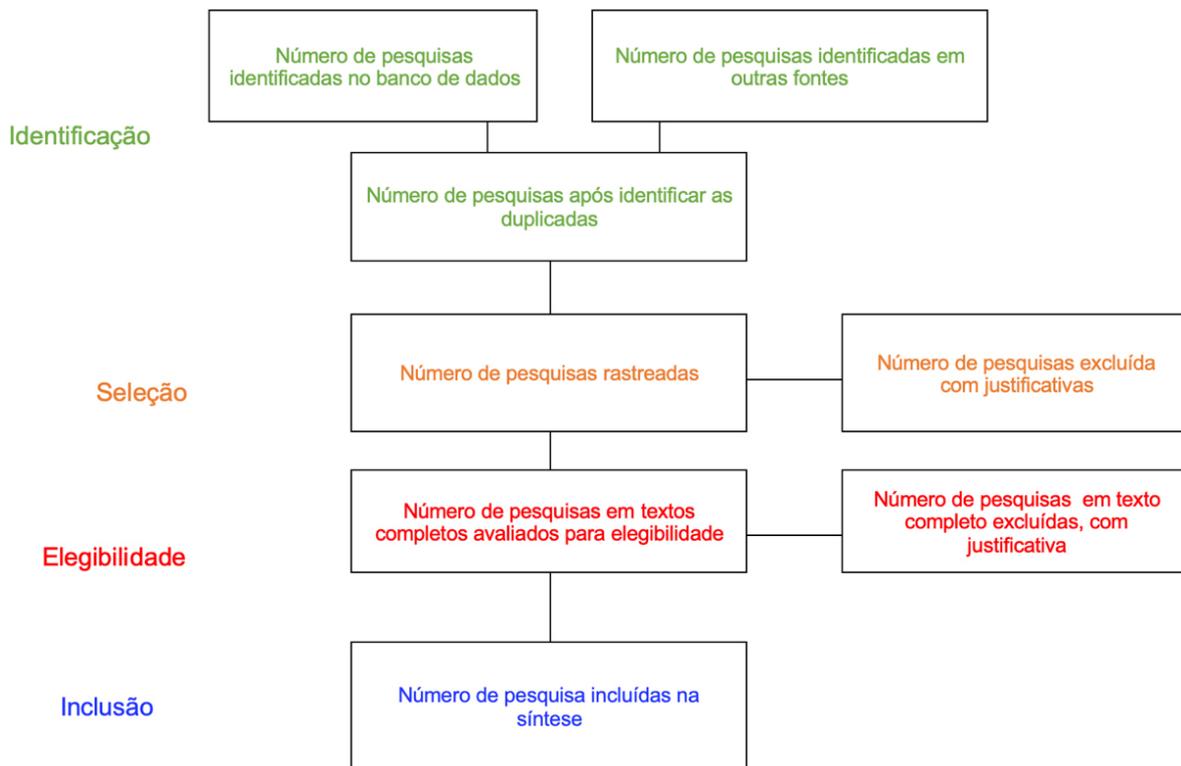
Quadro 7 - Continuação...

Conclusões	
26.	Apresentar a interpretação geral dos resultados no contexto de outras evidências e implicações para futuras pesquisas. ²⁶
27.	Financiamento - Descrever fontes de financiamento para a revisão sistemática e outros suportes - ex.: suprimento de dados-, papel dos financiadores na revisão sistemática.

Fonte: Moher *et al.* (2009).

Ao utilizar o protocolo PRISMA tenha em mente que ele foi elaborado para ser utilizado na PBE e meta-análises e que ele poderá ser um guia na estruturação de seu artigo, no entanto, certamente encontrará itens que não se aplicam a sua pesquisa se ela for de base qualitativa, o que não invalida os demais itens presentes. Também faz parte do protocolo PRISMA o como apresentar o processo de seleção dos estudos em cada fase (Figura 14).

Figura 14 - Fluxograma da seleção dos artigos para revisão sistemática



Fonte: Adaptado de Moher *et al.* (2009).

7.10 Considerações finais sobre as revisões sistemáticas

A revisão sistemática não é um método simples de pesquisa, ao contrário, ela possui bases fundantes minuciosamente elaboradas, pois ela tende a evidenciar

²⁶Apresentá-los em relação a sua hipótese e objetivo.



melhores práticas e métodos, assim como o estado da arte de determinada temática. Ela sistematiza pesquisas, evidencia lacunas e aponta possíveis caminhos, por isso é considerada um método de pesquisa de alta qualidade e importância. O que possibilita a ela ser base para escolhas de práticas mais qualificadas e mapeamento de estudos desenvolvidos na área de interesse é a busca do emprego de critérios imparciais na pesquisa a ponto de garantir avaliações objetivas, replicáveis, científicas e metodologicamente bem estruturadas.

Para que a revisão possa ser aceita em uma revista de alto impacto e qualidade o protocolo de pesquisa e seleção dos estudos deve ser claro e bem elaborado. Desta forma você poderá chegar mais facilmente à resposta pesquisada, estruturar um bom delineamento e por consequência maior procura de seu artigo. Por fim, vale ressaltar que esta pesquisa não tem por objetivo esgotar uma temática tão ampla, se propondo apenas a apresentar alguns indicativos, apontar caminhos possíveis e referências a serem buscadas para aprofundar a temática. Mas, ao mesmo tempo, espero que com ela seja possível você iniciar um trabalho de revisão sistemática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 225 p.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956. 262 p. v. 1.

EXCELLENCE, Care. **Methods for the Development of NICE Public Health Guidance**. Disponível em: nice.org.uk/process/pmg4. Acesso em: 10 out. 2019.

HIGGINS, J. P. T.; GREEN, S. (ed.). **Cochrane handbook for systematic reviews of interventions**. Chichester: John Wiley & Sons, 2011.

HONG, Q. N. *et al.* **Mixed methods appraisal tool (MMAT), version 2018**. Montréal: McGill University, 2018.

MOHER, D. *et al.* PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement (Reprinted from *Annals of Internal Medicine*). **Physical Therapy**, Alexandria, v. 89, p. 873-880, 2009.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; SOUZA LEÃO, A. L. M.; MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 13, n. 31, p. 190-209, 2011.



PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, Feb. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 out. 2019.

SANDELOWSKI, M. *et al.* Mapping the Mixed methods–Mixed research synthesis terrain. **Journal of Mixed Methods Research**, New York, v. 6, n. 4, p. 317–331, Oct. 2012.

VIEIRA, E. A. O.; SILVEIRA, A. C.; MARTINS, R. X. Heuristic evaluation on usability of educational games: a systematic review. **Informatics in Education**, Vilnius, v. 18, n. 2, 2019.

WADDINGTON, H. *et al.* How to do a good systematic review of effects in international development: a tool kit. **Journal of Development Effectiveness**, London, v. 4, n. 3, p. 359-387, 2012.



Capítulo 8

Sobre os desafios das pesquisas históricas: urdiduras de um caminho em construção

Kleber Tüxen Carneiro e Bruno Adriano Rodrigues da Silva

8.1 Preâmbulo

Um professor não foge às questões do seu tempo²⁷, encontra-se sempre disposto a criar sínteses as quais expliquem a realidade e antever soluções para os desafios que dela insurgem. Seja nas escolas da educação básica, ou nas universidades e até mesmo no desenvolvimento de investigações científicas, cotidianamente realizamos nossos ofícios com este fito. Nisso reside a “boniteza” da Educação, dado que envolve relações (humanas, mas não apenas) dialógicas e dialéticas entre: ensino e a aprendizagem, docente e o discente, a instituição e a sociedade a qual pertence, conforme apregoava o mestre Paulo Freire (1996).

Ancorados assim, nesse ideal de Educação, procuramos arquitetar o presente capítulo, na direção de expor uma síntese, a qual lança rebento aos desafios da realidade educacional na qual estamos envolvidos, na condição de docentes da Universidade Federal de Lavras (UFLA²⁸). Entretanto, poderá o leitor se interrogar quanto às razões que nos conduziram à escolha desse objetivo?

Pois bem, trata-se de uma escolha resultante de um interesse epistêmico, isso equivale a dizer que, usaremos o espaço (acadêmico, vale dizer) deste livro, para discorrer sobre o modo como, cientificamente, temos construído no dia a dia, nosso

²⁷Essa noção foi extraída do prefácio escrito por Victor Andrade de Melo (UFRJ), pesquisador importante do campo da Educação, em um livro que continha os resultados de pesquisa histórica sobre o Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras.

²⁸Instituição centenária, localizada na cidade de Lavras, sul do estado de Minas Gerais, tendo sua fundação em 1893, quando missionários presbiterianos oriundos do sul dos Estados Unidos da América, instalaram ali sua missão, por efeito começaram a desenvolver atividades educacionais com a finalidade de propagação daquela doutrina religiosa. Isso ocorrera por intermédio do Instituto Evangélico de Lavras que, atualmente, denomina-se “Instituto Presbiteriano Gammon”, em razão de uma homenagem prestada em 1928 a um de seus fundadores, o Reverendo Samuel Rhea Gammon, falecido no mesmo ano. Opera na condição de uma instituição particular, de natureza confessional, oferecendo educação básica e superior. Nos primeiros anos do século XX, nesta instituição, também fora fundada uma escola voltada para o estudo da agricultura, a qual, anos mais tarde, na década de 30, deu origem à Escola Superior de Agricultura de Lavras, sendo essa federalizada na década de 1960. Anos mais tarde tornar-se-ia uma Universidade, mais precisamente em meados dos anos 90. Atualmente, essa antiga escola, chama-se: Universidade Federal de Lavras (UFLA).



projeto heurístico, alvitando um caminho possível - e ao que parece alvissareiro - para produção de pesquisas com base na História, de um modo geral, e na História da Educação de maneira específica.

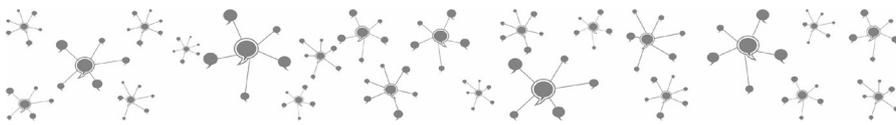
Para tanto, num primeiro momento propomos refletir – no sentido especulativo da Filosofia – a respeito do quadro que nos alentou a produzir pesquisas históricas sobre a Educação, notadamente, em relação à UFLA, por razões já antes expostas; em seguida, será apresentada uma síntese cujo teor retrata a forma como desenvolvemos as pesquisas históricas; já a seção ulterior ocupa-se de expor o modelo teórico utilizado para entender historicamente o objeto de pesquisa colocado em perspectiva; e, ao final, algumas considerações são tecidas. Vejamos então, doravante, os pontos arrolados.

8.2 Por que pesquisamos a História da Educação?

A palavra especular, etimologicamente, expressa a busca pelo entendimento de algo, à luz de uma atitude racional. À vista disso, buscar-se-á responder à indagação contida no enunciado desta seção, primeiramente, sob a ótica de nossas percepções, segundo, sobre um ponto de vista institucional, contudo, em ambos os momentos articulando conceitos relativos à Ciência Histórica e à disciplina História da Educação.

A História Nova, decorrente dos *Annales* franceses²⁹, instituiu um novo paradigma para a teoria da História, uma vez que propôs uma ruptura com os modelos explicativos (paradigmas) de ordem positivista, factual, baseada no entendimento cujos grandes acontecimentos, as metanarrativas de natureza diplomática, política e militar, seriam o limite da explicação histórica. Em sentido epistêmico relativamente oposto, esse (lê-se A História Nova) outro modelo alvitrou - a partir do diálogo com as demais ciências humanas, quais sejam: a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia, a economia e, sobretudo, a sociologia, originando uma forma de fazer uma história, sob a perspectiva da construção de problemas, observando a personalidade, isto é, preocupada com os sujeitos, seus lugares, modos de viver, sentir e pensar sem uma determinação economicista - uma atitude metodológica pela qual se amplia a noção de fonte histórica, com feito, conferindo aos sujeitos e seus respectivos grupos sociais, um nível de legitimidade diante da História. Pode-se dizer que tal processo representou uma guinada metodológica importante no modo de produzir essa Ciência (BARROS, 2004; CARDOSO; BRIGNOLI, 1983; CARDOSO; VAINFAS, 1997).

²⁹Movimento ocorrido no final dos anos 1920, na França, expresso pela revista “*Annales: économies, sociétés, civilisations*”, editada por Marc Bloch e Lucien Febvre, “pais fundadores” da chamada Nova História (REVEL, 1990).



Nessa virada, por sua vez, outras dimensões da História foram fundadas, com base em diferentes metodologias (abordagens) de pesquisa as quais se distanciavam do paradigma tradicional, ou “acontecimental” (*événementielle*, conforme os franceses), entre elas, destaca-se a História das Mentalidades (CARDOSO; VAINFAS, 1997). Para Le Goff (1988, p. 71), o paradigma clássico positivista traduz “No [ou através do] espelho que a economia estendia às sociedades [...]” o reflexo, “pálido”, sem vida, retratando esquemas abstratos, sobre os quais os indivíduos são desconsiderados da condição de sujeitos históricos e transformadores da História. Nesse caso, os “novos” questionamentos - sob os desígnios da História das Mentalidades - ocupavam-se do modo como esses indivíduos, ora circunstanciados por instituições, ora não, influenciavam o desenvolvimento da sociedade. Para responder a esses questionamentos (mais pontuais e pessoais) era necessário “dilatar” a abordagem das fontes, ampliando sua abrangência, ou seja, sendo imprescindível incluir o “não oficial”, levando-se em conta todos os vestígios (históricos) possíveis, algo que se assemelha ao trabalho arqueológico, no qual se vasculha todo e qualquer fragmento.

Nessa esteira de reflexão, Le Goff (1988) considera que, ao abrigo da perspectiva da História das Mentalidades, tudo deveria ser compreendido como fonte (*a priori*) pelo historiador, em razão das representações coletivas (as mentalidades) guardarem relação com as estruturas sociais localizadas historicamente, provenientes de um indivíduo ou de um grupo social. Malgrado a polêmica a qual afeta tal dimensão da História, seus efeitos são rebentos de observação sobre as coisas relativas ao “(...) mundo mental e aos modos de sentir”, portanto, se tratam de expressões coletivas e diz algo sobre o lugar dos sujeitos nestes processos (BARROS, 2004, p. 38).

Ainda a esse respeito, Carlo Ginzburg (1990), historiador italiano, produziu pesquisas históricas cujos interesses epistêmicos dedicavam-se a perscrutar o lugar no qual os sujeitos ocupavam em determinados contextos sociais³⁰, postulando, com isso, quanto à necessidade de justificar tais assuntos diante dos grandes acontecimentos históricos, normalmente de abrangência nacional, e de predileção dos historiadores até a virada metodológica proposta pela História Nova. Segundo o autor em questão, as ocorrências de menor abrangência, locais, expressas pelos sujeitos ao serem analisadas, poder-se-iam desestabilizar modelos explicativos mais amplos ao suscitar litígios a respeito do próprio desenvolvimento da História, por sua vez dever-se-ia ser considerado como um fator de impulso à historiografia.

³⁰ A título de elucidação, vejamos o exemplo da obra, intitulada: “O queijo e os vermes”, na qual moleiro do século XVI, Domenico Scandella, o Menocchio, um sujeito pouco letrado, morador de uma vila italiana fortemente influenciada pela Igreja Católica, desempenhava uma função questionadora frente aos dogmas desta instituição religiosa, por efeito foi condenado à morte pela inquisição, em função de suas ideias adquiridas em razão da circulação cultural naquele contexto social do medievo (GINZBURG, 1987).



Em vista disso, pedimos licença ao leitor, para realizar uma digressão de ordem teórica, envolvendo a História Nova, cujas implicações culminaram no estudo das mentalidades. Ela (lê-se a digressão) justifica-se na medida em que orientou as atividades de pesquisas as quais desenvolvemos ao longo do processo de formação docente, de igual modo confere subsídios científicos para respondermos à inquirição contida no início da seção sobre os motivos pelos quais pesquisamos a História da Educação. Para tanto, recorrê-lo-emos a dois exemplos investigativos os quais respondem e elucidam a questão, são eles: Silva (2008) ao desenvolver uma investigação em nível de mestrado³¹; e Carneiro (2017) cuja pesquisa correspondia ao grau de doutorado³². Em ambos os estudos a preocupação destinava-se aos sujeitos, e, por efeito, na maneira com a qual eles desempenhavam uma função num determinado contexto social a partir de suas próprias convicções e modos de agir em sociedade. Como se cotejou isso? Recorrendo-se às mentalidades, por intermédio de uma abordagem metodológica, a saber: a História Oral³³.

Na dissertação supracitada a qual orientava as preocupações historiográficas referia-se ao lugar cujo indivíduo (uma mulher), em todas as suas dimensões (cultural, social e psicológica), ocupava no desenvolvimento de um programa educacional voltado para a diversificação das oportunidades e aumento do tempo em escolas públicas de educação primária da rede estadual do Rio de Janeiro, durante os anos 1980; enquanto que na tese aludida, a análise inclinou-se para observar octogenários e nonagenários - também considerando todas as suas dimensões existenciais - quanto às representações sociais relativas às configurações das infâncias e dos artefatos da cultura lúdica (jogo) ao longo das décadas de 1920 e 1930, segundo um determinado contexto social. Tanto num quanto noutro estudo, interessava a articulação ou os liames entre os sujeitos, os contextos sociais e as transformações das ideias (CARNEIRO, 2015; SILVA, 2008).

Ora, ao trazer à baila essas duas investigações - e de certa maneira elemento de nossas trajetórias formativas - o leitor encontra a primeira parte da resposta enunciada no título desta seção, ou seja, estudamos a História da Educação, fundamentados sob os preceitos da História Nova³⁴, na tentativa de responder às questões do tempo presente

³¹Esta pesquisa resultou em um artigo científico, a saber: SILVA, B. A. R. História da animação cultural nos CIEPS: uma análise sócio-histórica a partir da fala dos idealizadores do programa. *Licere*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 1-47, abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/910>. Acesso em: 30 ago. 2019.

³²Esta pesquisa resultou na seguinte obra: CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba: Appris, 2017. 367 p.

³³Tal abordagem será minuciosamente exposta no capítulo dedicado aos constructos da História Oral, sendo elucidado por duas experiências sobre pesquisas históricas desenvolvidas na UFLA.

³⁴Não poderíamos deixar de fazer referência ao belíssimo trabalho de Marc Bloch (2001), "Apologia à História", obra póstuma, organizada por Lucien Febvre, seu companheiro nos *Annales*, que coloca em evidência o seu "método regressivo", no qual as questões do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado (BLOCH, 2001).



que insurgiram, inevitavelmente, no dia a dia da profissão docente, na ocasião na qual atuávamos em diferentes instituições escolares na educação básica. Muito provavelmente, as questões extraídas destes cotidianos tenham reverberado e sido traduzidas em forma de pesquisa científica ao longo da formação.

Decerto recorreremos a História como forma de compreender as questões do tempo presente, maneira pela qual ainda desenvolvemos as pesquisas na atualidade, apenas com uma diferença, qual seja: as questões eclodem do cotidiano, contudo este encontra-se entretido com a educação superior, mais especificamente com os problemas que submergem na e por intermédio da UFLA.

Trata-se, nesse caso, de uma instituição educacional a qual compreende uma dinâmica pedagógica e administrativa própria, por efeito acaba por direcionar nossas questões investigativas. Neste ponto, reside o início da resposta da segunda parte da indagação formulada no início da seção, dado que a instituição de forma recorrente mobiliza sua história, no sentido da tradição, para legitimar suas atividades do tempo presente, via de regra, recorrendo ao uso de uma acepção histórica ainda factual, na qual desconsidera, por questões paradigmáticas, vale destacar, o papel dos indivíduos (mesmo que circunstanciado) no seu desenvolvimento histórico (SILVA; CARNEIRO, 2018).

Hobsbawn (2008, p. 9) entende esse processo descrito acima, de mobilização da tradição como:

(...) um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.

Nesse caso, a interrupção deste modo tradicional de se compreender a História na instituição, quase como um elemento legitimador de certo *modus operandis*, foi o catalisador o qual nos alentou a pesquisar a História da Educação, afinal, influenciados pela História Nova e num *continuum* das pesquisas científicas desenvolvidas durante a formação as quais se dedicavam as *Mentalidades*, conseqüentemente os sujeitos e suas ideias nos interessam, não apenas àquela história oficial da instituição, aparentemente virtuosa, mas tudo aquilo que envolvia e envolve o habitual da instituição em relação ao contexto social.

Tal medida alinha-se com a dinâmica atual da disciplina História da Educação, notadamente porque a literatura científica relativa às instituições escolares cresceu significativamente nos últimos 30 anos, em especial, a partir da ampliação do acesso



à pós-graduação em Educação no Brasil e da criação de periódicos especializados a respeito do tema³⁵; em virtude disso diferentes metodologias de pesquisa insurgem, considerando, principalmente, o desenvolvimento da História que tenciona a disciplina sobre a necessidade de criar novos objetos, problemas, abordagens e perspectivas para o estudo das instituições escolares (NOSELLA; BUFA, 2008; SANTOS; VECHIA, 2019).

Oportuno destacar, contudo, que outra dimensão institucional também condicionou nosso interesse por pesquisas sobre a História da Educação: a disponibilidade de acesso a um acervo disperso na UFLA e na cidade de Lavras (acervos particulares), marcado pela diversidade dos documentos e pela pouca preocupação arquivista. Trata-se, portanto, de um desafio para o desenvolvimento de pesquisas históricas, haja vista essa constatação ser resultante de decisões humanas as quais interferem, sobretudo, na transmissão dos “testemunhos”, valendo-nos da acepção empregada por Marc Bloch (2001, p. 83).

Dedicar-nos-emos o próximo tópico, expondo a maneira com a qual realizamos os empreendimentos científicos de natureza histórica, do mesmo modo a forma como enfrentamos os desafios em relação ao acervo e a abordagem das fontes (em sentido amplo).

8.3 Como pesquisamos a História da Educação?

Muito Bem, após a especulação realizada na seção anterior, para essa faremos outro exercício, o de descrever - cujo sentido etimológico significa relatar de forma circunstanciada - a atividade de pesquisa científica envolvendo a História da Educação. Sendo assim, menos do que uma regra e mais na condição de experiência, detalharemos as ações as quais de modo geral têm sido adotadas nos trabalhos investigativos desenvolvidos no interior da UFLA, por se tratar do contexto no qual encontramos-nos inseridos, consoante ao já exposto, convindo reiterar.

Inicia-se mapeando os “lugares de memória”, ou seja, espaços nos quais repousam a identidade histórica da instituição (NORA, 1993)³⁶. Em seguida, adentrando esses lugares, instituem-se delimitações científicas sobre o objeto (epistemológico) a ser estudado no interior da identidade delineada, para então, finalmente, mediante às análises, suscitar-se respostas científicas às inquirições tomadas como objeto de conhecimento. Percorramos esse detalhamento passo a passo.

³⁵Caso da Revista Brasileira de História de Educação, por exemplo, criada em 2001, pela Sociedade Brasileira de História da Educação, uma entidade científica de caráter disciplinar que congrega pesquisadores brasileiros interessados em discutir temáticas e assuntos do campo educacional, sob o ponto de vista da História. Maiores informações: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=2238-0094&lng=pt&nrm=iso

³⁶Noção preconizada por Pierre Nora (1993) que delimita toda reminiscência do passado, organizada em instituições específicas (museus, bibliotecas e arquivos) ou não (os rituais, os monumentos, os aniversários, entre outros) como uma memória individual ou coletiva possível de ser acessada com o intuito de produção científica na História.



Recomenda-se, em princípio, uma espécie de compreensão (histórica) panorâmica do mote que se pretende pesquisar, para tanto, recorreremos à Biblioteca Nacional, instituição responsável pela execução da política governamental de captação, guarda/preservação e difusão da produção intelectual do país³⁷. Um segundo movimento, à vista o contexto da experiência em questão, foi à visita (virtual) ao Arquivo Público Mineiro, outra instituição responsável por planejar e coordenar a gestão de documentos, executar o recolhimento, a organização e preservação destes documentos provenientes do poder executivo do estado de Minas Gerais e dos arquivos privados de interesse público³⁸.

O perscrutar em ambas as instituições de natureza arquivística alvitrava examinar a proveniência das fontes e instituições cujo ao longo da história perfizeram as atividades do que hoje se denomina UFLA. Nesse caso, a oficialidade de tais fontes era uma característica comum a qual conferia àquele conjunto uma identidade, algo que, no decurso da interação delimitava o nosso olhar sobre a História da instituição. Como dispúnhamos de um cabedal formativo assentado na História Nova, em especial pela dimensão das *Mentalidades*, essa delimitação funcionava como um fator de oclusão a uma historiografia mais ampla e menos condicionada.

Vencendo, pois, esta etapa de percepção mais ampla, a investida passava a ser interna, isto é, na própria UFLA, mais especificamente no acervo do Museu Bi Moreira - órgão cuja missão consiste em ampliar o acesso da sociedade ao patrimônio cultural - recorrendo à pesquisa de acervo, comunicação e história do município de Lavras-MG e da UFLA. Internamente a disponibilidade de fontes faz-se de fato maior, dado que o processo envolvendo aquisição daquele acervo possui como característica a diversidade de proveniências, contudo, a predominância de documentos oficiais, no que diz respeito à UFLA, ainda era um fator impeditivo para construção de uma historiografia a qual se distanciasse, em alguma medida, da oficialidade³⁹.

Pari passu, outro importante acervo consultado encontra-se no Instituto Presbiteriano Gammon⁴⁰, contudo, este apresenta a mesma conotação histórica da oficialidade, tal e qual aos anteriores, visto que, em geral, todas as fontes disponíveis decorriam da administração das instituições as quais deram origem à UFLA. Por fim, além dos acervos arrolados, considerávamos fulcral a noção indiciária proposta por Carlo Ginzburg (2007, p. 144) - cujo objetivo corresponde a “(...) examinar os pormenores mais negligenciáveis”, como forma

³⁷Mais informações: <https://www.bn.gov.br/sobre-bn/apresentacao>

³⁸Mais informações: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/wfchannel/index.php?pagenum=4>

³⁹Mais informações: <http://proec.ufla.br/campus-historico-e-museus/museu-bi-moreira>

⁴⁰Cf. nota de rodapé 27 deste capítulo.



de encontrar nos detalhes, indícios para a solução dos problemas de natureza científica na História - recorreremos ao contato com os sujeitos que trabalham ou trabalharam na UFLA, de maneira a descobrir outros acervos dispersados pela instituição, mas, de modo unívoco, todos guardavam a mesma característica, qual seja: a oficialidade, com destaque aos relativos ao órgão central da Universidade, a Reitoria.

A oficialidade das fontes, ou melhor, o seu lugar de produção, como arrazoamos, tratava-se de um fator cujo obliterava nosso olhar, muito em razão dos problemas de ordem cotidiana com o qual nos defrontamos. A propósito, essa incidência configura-se como um fator determinante para pesquisarmos a História da Educação como expusemos na seção anterior, por outro lado, diz respeito a um elemento estruturante das pesquisas científicas realizadas mediante à História, afinal, a construção do problema de pesquisa orienta a compleição das fontes as quais serão trabalhadas, conforme anota Ragazzini (2001).

Em decorrência disso, não haveria como não mobilizar os sujeitos históricos, outro elemento da História Nova o qual derivou na abordagem micro da História, resumidamente, refere-se àquela cujo se dedica ao estudo valendo-se de uma prática, ou mesmo de um órgão vinculado a uma instituição (em nosso caso educacional), ao passo de fornecer uma compreensão mais ampla da realidade contextual (BARROS, 2004). No entendimento de Giovanni Levi (1992), a micro História concerne numa prática científica, um procedimento analítico essencialmente baseado na redução das escalas de observação por parte do historiador, como forma de verificar na estrutura social (complexa) a função social que os indivíduos desempenham. Contudo, como realizamos isso especificamente?

Neste momento então, responderemos finalmente, a pergunta contida no enunciado da seção, dado que, foi pelo acesso à Memória dos indivíduos no âmbito da UFLA, via História oral⁴¹, que conseguimos afluência às reminiscências essenciais para entendermos nossos problemas de pesquisa⁴² e isso não significa que as fontes com teor oficial foram descartadas, ao contrário, não as descartamos e muito menos desconsideramos seu teor probatório, conquanto se instituiu um diálogo e articulação entre elas, ora mais, ora menos profundo. Em síntese, o que estamos reafirmando refere-se à imperativa necessidade de se acessar diferentes “lugares de memória”⁴³,

⁴¹Cf. nota 32 deste capítulo.

⁴²As referidas questões norteadoras (problemas) aludidas serão expostas no capítulo dedicado a apresentar os pressupostos da História Oral, bem como duas experiências de pesquisa, de acordo com o já preconizado na nota 30. Assim, recomendamos que leitor aprecie tal conteúdo, ao passo que as possíveis curiosidades (insurgidas) sejam dirimidas.

⁴³Cf nota 35 deste capítulo.



considerando uma noção ampla de fonte histórica, como forma de desenvolvermos pesquisas na disciplina História da Educação.

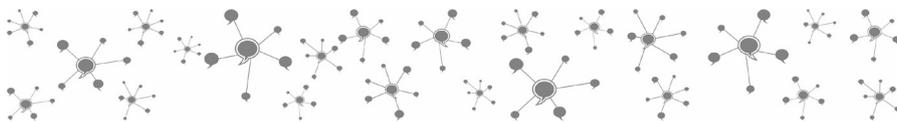
Na continuidade de nossa proposta, apresentaremos uma discussão pela qual entremeia-se os conceitos de Política e Cultura, cujo teor, de certa forma, patenteia o caminho heurístico (teórico-metodológico) das investigações as quais temos empreendido no âmbito da história das instituições educacionais, conforme se observa doravante.

8.4 No domínio da Educação: liames entre a Política e a Cultura

Antes de atendermos ao objetivo da seção, a qual compõe parte deste capítulo, permita-nos mais uma digressão de ordem teórico-metodológica, a qual se justifica, até mesmo, em razão de que nas seções anteriores já fizemos uso dos recursos os quais explicaremos ao leitor. Pois bem, vamos a ela, Barros (2004, p. 20) propõe um modelo teórico o qual delimita três ordens de critérios na História, a saber: “dimensões”, “abordagens” e “domínios”, respectivamente equivalem a: “enfoques”, “métodos” e “temas” específicos, à produção de pesquisas históricas.

A primeira ordem de critério implica na decisão a respeito da lente utilizada para a observação, ou aquilo que se pretende analisar em primeiro plano, podendo ser: a política, a economia, a cultura, as relações sociais, o imaginário, as mentalidades, entre outras dimensões. Deve-se considerar, além disso, essas “instâncias da realidade social” enquanto construções, invariavelmente arbitrarias, de quem desenvolve pesquisas históricas, mas que possuem possibilidades de “flutuação” e “contraste”, dado os contextos aos quais estão sendo analisados. “A cada novo período historiográfico, uma dimensão pode se desprender da outra, ou então duas dimensões que antes andavam separadas podem voltar a se juntar” (BARROS, 2004, p. 21).

Já a segunda, refere-se à “abordagem” ou o método, apresenta relação com a decisão de quem desenvolve pesquisa histórica a respeito de como produzir esse tipo de conhecimento científico, detendo-se sobre a construção e análise do corpus documental da pesquisa, os tipos e os tratamentos das fontes - no mesmo sentido amplo sobre o qual discorreremos na primeira seção - tais como: história oral, arqueologia, história do discurso, micro-história, biografia, dentre outras. Consta como necessário alegar ainda, que essas aproximações “[...] estão mais relacionadas com metodologia do que com teoria”, circunstância a qual de modo algum a coloca como secundária em relação à primeira ordem de critério (BARROS, 2004, p. 132).



Por fim, os “domínios” da História, em “profusão”, de “número indefinido”, correspondem aos agentes históricos - os sujeitos, os grupos sociais de mulheres, movimentos de trabalhadores, estudantes, entre outros; aos ambientes sociais - o rural, as grandes cidades, a vida privada; aos âmbitos de estudo - a religião, o direito, a educação, entre outros). Trata-se de critérios referentes às temáticas de escolha de quem desenvolve pesquisa histórica, ou em áreas (e subáreas) de estudo mais específicas, por assim dizer. Nesses “domínios” diferentes dimensões da História podem ser alcançadas por um número diverso de “abordagens” (BARROS, 2004, p. 180).

Feita essa oportuna contextualização, retornemos então, ao mote prenunciado no título da seção, os liames entre a dimensão da Política e a Cultura, sendo eles alcançados por vias da História oral⁴⁴, na qualidade de método para se desenvolver pesquisas de natureza histórica, cujo objeto em questão referir-se-ia à UFLA. No entanto, mais do que um enunciado, trata-se de um modelo teórico do qual o teor conceitual, por suposto, possui um significado circunscrito a um campo científico, à semelhança da Sociologia política e da Antropologia, bem ao modo da História Nova, o qual suscita e coloca em diálogo as ciências humanas e sociais.

Nessa esteira, torna-se imprescindível compreender a acepção dada ao termo “liames”. Trata-se daquilo que liga, prende, vincula indivíduos ou grupos sociais, unindo uma coisa à outra, uma espécie de ligadura, a qual atrela uma “dimensão” da História a outra, neste caso: a Política e a Cultura. Mas como acessamos tais “liames”? Nutridos na proposta de Barros (2004), propomos duas possibilidades de movimento de “contextualização”: i) no primeiro a pesquisa considera primordial o que diz respeito à política, para em seguida chegar até as práticas, ou seja, aquilo que se refere à cultura, partindo, portanto, de um contexto mais amplo para alcançar a especificidade do problema de pesquisa; ii) enquanto no segundo, inverte-se essa dinâmica, assim como a especificidade do problema, normalmente das práticas culturais institui-se ilação com o contexto mais amplo, da política propriamente dita.

Sobre a dinâmica arrolada, Revel (1998, p. 20) adverte:

a abordagem micro histórica é profundamente diferente em suas intenções, assim como em seus procedimentos. Ela afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. Ou, para recorrer a um outro sistema

⁴⁴Cf. nota 32 deste capítulo.



de referências, mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, e sim em transformar o conteúdo da representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável). Notemos desde já que a dimensão “micro” não goza, nesse sentido, de nenhum privilégio especial. É o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala em particular.

Note o leitor, tratar-se de uma perspectiva teórico-metodológica a qual abaliza a proposta de nosso modelo heurístico, ao conferir complexidade ao objeto de estudo, entendendo que realidade histórica precisa ser assim concebida. Os sujeitos em suas práticas diárias, tal qual a condução administrativa da instituição educacional, dialeticamente, acabam por revelar movimentos locais peculiares, malgrado conservem relações mais amplas com a política educacional de um dado contexto social, segundo observou Saviani (2008, p. 30), ao destacar que as “práticas são inerentes às instituições escolares e por isso pode-se reivindicar sua presença nas pesquisas científicas a partir do termo Cultura”.

Por certo o debate sobre a *Cultura* adentrou a História por intermédio da Antropologia, como verificou Peter Burke (2008). A esse respeito, o referido autor sinaliza para o que denomina de “última geração” da História Cultural, uma espécie de ampliação semântica no sentido de entendê-la. Nessa direção concebe Cultura como sendo “[...] uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar)” (BURKE, 2008, p. 43). A propósito, neste debate, o mesmo autor faz uma aproximação com as delimitações de antropólogos de ofício, na tentativa de sedimentar sua ideia, pois, segundo ele, diz respeito a um “[...] encontro que ainda não chegou ao fim, embora provavelmente esteja menos estreito [...]” (BURKE, 2008, p. 44).

Na continuidade dessa perspectiva, vê-se o entendimento assertivo de dois antropólogos muito influentes neste processo de aproximação da História com a Antropologia, postulando o conceito de *Cultura* para fins de estudos etnológicos (sinônimo de antropologia): Clifford Geertz (1989) e Levis Strauss (1985a). Para o primeiro autor, uma delimitação inicial importa, o que por sua vez, engendra a noção de diversidade, por isso, o conceito faz-se entendido no plural, *Culturas*, um conjunto de saberes provenientes de diferentes sociedades localizadas no tempo e no espaço, as quais guardam relações diretas e indiretas entre si. Outra delimitação opera na identificação destas *Culturas*, mais como um fenômeno natural do que como uma “[...] espécie de monstruosidade ou de escândalo [...]”, típico de um etnocentrismo (LÉVI-



STRAUSS, 1985b, p. 53). Trata-se de uma concepção a qual aproxima Lévi-Strauss (1985a) das formulações de Émile Durkheim (1983) a respeito do estruturalismo, para quem a sociedade e o indivíduo formam um par analítico com prevalência ao aspecto social (fato=coisa⁴⁵).

Corolário à delimitação descrita, decorre a “[...] teoria geral da cultura, seu assim chamado ‘estruturalismo’”, conforme defende Burke (2008), fazendo referência às relações sistemáticas destas diferentes *Culturas*, segundo a argumentação de Lévi-Strauss (1985a, p. 7), para quem:

o princípio fundamental é que a noção de estrutura social não diz respeito à realidade empírica, mas aos modelos construídos conforme esta. Assim se evidencia a diferença entre duas noções tão vizinhas que as temos muitas vezes confundido, quero dizer, a de estrutura social e a de relações sociais. As relações sociais são a matéria-prima empregada para a construção de modelos que tornam manifesta a estrutura social propriamente dita. Em caso algum, portanto, esta poderia ser reduzida ao conjunto das relações sociais, observáveis numa dada sociedade. As pesquisas de estrutura, não reivindicam um domínio próprio, entre os fatos de sociedade; constituem antes um método suscetível de ser aplicado a diversos problemas etnológicos, e se aparentam com formas de análise estrutural.

Por outro lado, Clifford Gueertz (1989) - “[...] ‘cuja teoria interpretativa da cultura’, como ele chama, está a quilômetros de distância da teoria de Lévi-Strauss [...]” (BURKE, 2008, p. 51) – compreende a Cultura, em primeiro lugar, como algo que deriva mais de uma “descrição densa” ou do “[...] tipo de esforço intelectual [...]” empregado no empreendimento antropológico, do que da reunião de um conjunto de procedimentos, tais como: “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante”.

E explana melhor seu postulado, dilucidando:

o conceito de cultura que eu defendo (...) é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber⁴⁶, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GUEERTZ, 1989, p. 15).

⁴⁵Para Durkheim (1983) as relações sociais podem ser objetivadas e, a partir disso, tratadas como fatos sociais quando exercem, de modo suscetível, uma exterioridade em relação às consciências individuais, ao ponto de serem coercitivas.

⁴⁶Max Weber (1987) em outra direção afirma que a explicação de um fenômeno social deve extrair da ação (causa, curso e efeito) dos indivíduos ou grupo social o seu conteúdo simbólico, aquilo que ela possui de intencional em relação à sociedade.



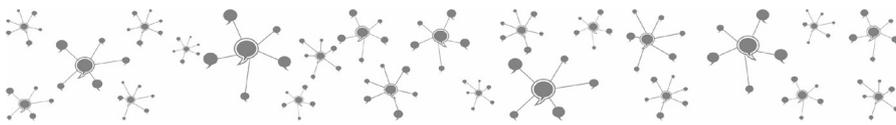
Ante ao exposto, qual seria então, a distância entre os dois autores e o que propomos enquanto Cultura, tendo em vista o modelo de investigação pensado para perscrutar a história institucional da UFLA? Em primeiro, esse distanciamento epistemológico circunscreve-se a esfera antropológica, em função das relações internas às Ciências Sociais, em especial, a influência cuja Sociologia exerceu neste processo de construção e delimitação desse campo científico, notadamente, no que se refere ao olhar (científico) sobre a Cultura. Em segundo, com relação ao modelo explicativo ao qual se incorpora uma delimitação, acreditamos que conceito de Cultura deva ser flexível em função do problema mediante ao qual depreendemos do objeto de pesquisa (UFLA), quer dizer, varia conforme a problemática, haja vista ser ela quem ditará qual deve ser a gradação do olhar sobre o fato social e/ou ação social em uma sociedade localizada no tempo e no espaço.

Passemos, pois, após essa delimitação a respeito do conceito de Cultura, à demarcação do conceito de Política. Para Barros (2005, p. 106): “o que autoriza classificar um trabalho historiográfico dentro da História Política é naturalmente o enfoque no ‘Poder’”. Contudo, o autor em questão relativiza essa delimitação, ao ponto de considerar o “Poder” oriundo do Estado e dos “(...) micropoderes que aparecem na vida cotidiana” (BARROS, 2005, p. 107).

Decerto, assim como História Cultural sofreu a interferência da Antropologia, no âmbito das Ciências Sociais, a História Política também sofreu ingerências, em especial, da Sociologia política, durante o século XIX, sendo predominantemente demarcada pelas metanarrativas as quais versavam sobre a construção dos Estados Nacionais em curso desde o século XIX. Paulatinamente, ao longo do século XX, tal enfoque foi sendo transformado no domínio da História Política, ao passo de dialogar com outras Ciências Sociais e por efeito relativizar, a dimensão dada ao Poder no interior da escrita da História (REMOND, 1997).

Nessa esteira de redimensionamento, Remond (1997) considera que a realidade contemporânea que impregna a História Política sofreu um aumento da ingerência do Estado em suas ações no desenvolvimento da sociedade, estabelecendo com isso, uma relação de maior capilaridade do que outrora. No contexto em questão, o Poder emanado pelo Estado deixa de ser determinante e passa a figurar como mais um elemento sobre o qual compõe-se a realidade na dimensão Política da História. Remond (1997, p. 24), a esse respeito explana:

as fronteiras que delimitam o campo político não são eternas: seu traçado conheceu muitas variações ao longo da história. Em nosso século a evolução se fez no sentido da extensão: pode-se dizer que também o universo político



está em extensão. Sob a pressão das circunstâncias que criavam situações insólitas, de guerra total, de crise de uma gravidade sem precedentes, e também para satisfazer às demandas de uma opinião pública que se voltava espontaneamente para os poderes públicos para responsabilizá-los por suas desgraças, ou exigir que as remediassem, sob a influência enfim de teorias que sistematizavam e legitimavam a intervenção do Estado, a política se apoderou de toda espécie de problemas que não lhe diziam respeito inicialmente e com as quais a história política jamais tivera antes, portanto, de se preocupar. À medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, uns após os outros, para os domínios da História Política.

Ao que parece, a delimitação conceitual de Estado perfaz todo o excerto acima, por suposto, objeto da História Política, e, por conseguinte, daquela dimensão a qual também habita o modelo heurístico de natureza histórica empregado para pesquisar a UFLA. Mas afinal, qual a ancoragem dessa delimitação e por que ela importa? O francês, René Remond (1997), provavelmente, no contexto de produção daquela ideia, admitiu interferências (epistemológicas) decorrentes das formulações de Pierre Bourdieu (2014), cientista social (na acepção da expressão), muito influente para o campo científico em questão, de maneira especial por atribuir a ele um olhar histórico, à semelhança do destaque de Chartier (2002).

Bourdieu (2014), por sua vez, concebia o Estado como produto de uma representação coletiva, sedimentada por teorias políticas e jurídicas, fonte de um poder simbólico, o qual orientava a vida em sociedade, sempre compreendida sob um ponto de vista histórico. Tal delimitação era resultante, em especial, do pensamento sociológico, de acordo com: i) Max Weber o qual retém o problema da legitimidade do Estado, da violência física e adiciona a ideia do poder simbólico; ii) Émile Durkheim, cuja percepção do Estado opera na condição de fundamento da integração moral, recorre a difusão de princípios e valores; iii) e de Karl Marx, no que se refere à ideia do Estado enquanto agente de reprodução do modo de produção capitalista.

Tal síntese sobre o Estado faz-se importante justamente porque ela não se pretende na condição de universal, invariável, ou invariante, ao contrário, procura uma localização histórica; e ao agir de maneira relacional, constitui-se de modo reflexivo, sempre em relação aos outros agentes componentes do Estado, não apenas no tocante às normas políticas e jurídicas emanadas nas suas instituições, pois considera os sujeitos e a produção de significados, quadro interpretativo, com base nisso respondemos à segunda parte da questão antes apresentada.



Por fim, depois de delimitarmos conceitualmente o primeiro plano de análise da História Cultural e da História Política no interior de nosso modelo heurístico, vale frisar, além disso, que ele é tangenciado por outras dimensões da História - a econômica, as mentalidades, demográfica, entre outras - em virtude de sua provisoriade. Por essa razão, emprega-se como referência para produção deste texto, o quadro com o qual se investigou o objeto de análise no contexto da UFLA, no entanto, como já sublinhamos tudo dependerá da abrangência do problema de pesquisa e de suas implicações epistemológicas.

A seguir, teceremos algumas considerações as quais figuram na qualidade de consolidação e fechamento do que expomos ao longo do capítulo.

8.5 Considerações finais

Na primeira parte deste texto, procuramos arrazoar, a respeito das razões pelas quais fomos impelidos a produzir pesquisas de natureza histórica no domínio da Educação - em especial sobre a UFLA, nosso recorrente objeto de investigação - exprimindo o fato delas decorrerem de nossa trajetória formativa, marcada por reflexões históricas (sistemática) com relação às questões as quais compreendem a Educação, soma-se a isso, o incômodo (epistemológico) da acepção factual dada a História no interior da referida instituição. Estávamos interessados, além disso, em demarcar filosoficamente o nosso lugar como professores de uma instituição de educação superior, que, por razões sociológicas, desempenha uma função na sociedade. Tendo como “marco” referencial a História Nova, com efeito, construimos uma identidade formativa, com a qual se indagou as tradições históricas aceitas e disseminadas no interior da instituição pesquisada, suscitando, por efeito, observá-la sob a lente de outros paradigmas.

Na seção ulterior, descrevemos o caminho percorrido na compleição das fontes, ao modo da História Nova, tratadas de forma ampla e indiciária. Ocasão na qual se expõem as instituições arquivistas de natureza pública, portadoras de fontes com uma identidade predominantemente demarcada pela administração dos estabelecimentos os quais evocam a trajetória histórica da UFLA, incluindo os acervos privados, até chegarmos aos sujeitos, ou melhor, aos “lugares de memória” os quais conferiram um trânsito rico e virtuoso pelas fontes, sempre em busca dos rastros e vestígios de fragmentos históricos. Desse conjunto de experiências extraímos o conhecimento relativo às investigações históricas às quais empreendemos, dando destaque à necessidade de uma atitude em escala reduzida, regionalizada, em busca das fontes, mas sempre em contato com uma escala mais ampla de observação, a saber, a sociedade da qual a UFLA congloba.



Compondo a última seção do capítulo, dissertamos quanto aos liames, nesse “jogo de escala” de observação. Procurando delinear num primeiro momento qual seria a dimensão da Cultura e a da Política, para em seguida correlacioná-las, tendo em vista a dialética entre o nacional e o local, o que de certa forma urdiu nosso modelo (teórico-metodológico) de produção de pesquisas de natureza histórica a respeito da instituição em questão. Seguindo nossa perspectiva heurística, que advém do Estado em relação às suas instituições, toca nos sujeitos, que, por sua vez, estabelecem e instituem práticas e artefatos (Cultura), muitas vezes orientados, outras tantas de modo fortuito, pois possuem algum nível de autonomia em relação à instituição do Estado no qual estão inseridos e realizam ações. Com isso demonstramos na seção, a dinâmica das Ciências Sociais, a qual alcança a História, viabilizando, com efeito, a compreensão cuja relação entre sujeitos e instituições do Estado varia conforme os problemas de pesquisa.

Concluindo, todo o esforço intelectual despendido na elaboração deste texto, concentrou-se na tentativa de encorajar, subsidiar e provocar outros a se interessarem por produção de pesquisas históricas com teor institucional - mormente àquelas as quais retratem e traduzam questões relativas à UFLA, mas não apenas - de maneira a lançar rebento aos desafios da Educação, em diálogo com as Ciências Humanas e Sociais, afinal não seria esse o grande desafio de uma Nova História?

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. A. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004. 223 p.
- BARROS, J. A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BLOCH, M. **Apologia à história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BURKE, P. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H. P. **Os métodos da história**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.



CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo:** a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo:** a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. 2015. 260 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras Araraquara, 2015.

CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R. O desenvolvimento do curso de (licenciatura) educação física da UFLA - o que nos diz a história oral temática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 18 set. 2020.

CHARTIER, R. Pierre Bourdieu e a história. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 139-182, mar. 2002.

DURKHEIM, É. As regras do método sociológico. *In:* GIANNOTTI, J. A. (org.). **Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GUEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

HOBSBAWN, E. A invenção das tradições. *In:* HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LE GOFF, J. As mentalidades: uma história ambígua. *In:* LE GOFF, J.; NORA, P. **História:** novos objetos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988. 240 p.

LEVI, G. Sobre a Micro-História. *In:* BURKE, P. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 133-161.

LÉVI-STRAUSS, C. A noção de estrutura em etnologia. *In:* CHAUI, M. S. (org.). **Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1985a.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. *In:* CHAUI, M. S. (org.). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1985b.

NORA, P. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. Projeto História: **Revista do programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 1 set. 2019.



NOSELLA, P.; BUFFA, E. Instituições escolares: por que e como pesquisar. *In*: SANTOS, A. V.; VECHIA, A. (org.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008. p. 15-32.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 18, p. 13-27, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 set. 2019.

REMOND, R. Uma história presente. REMOND, R. (org.). **Por uma História política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Fundação Getúlio Vargas, 1997.

REVEL, J. História e ciências sociais: os paradigmas dos Annales. *In*: REVEL, J. **A invenção da sociedade**. Lisboa: Difel, 1990.

REVEL, J. **Jogo de escalas: experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. 268 p.

SANTOS, A. V.; VECHIA, A. As escolas que construímos: a história de instituições escolares na Revista Brasileira de História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-26, 2019.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100503. Acesso em: 1 set. 2019.

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, História, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 4, mar. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>. Acesso em: 2 set. 2019.

SILVA, B. A. R.; CARNEIRO, K. T. **Por entre histórias e memórias: percursos e percalços do curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA**. Lavras: Editora UFLA, 2018.

SILVA, B. A. R. **Escola de tempo integral e comunidade: história do programa de animação cultural nos CIEPs**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WEBER, M. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Moraes, 1987.



Capítulo 9

A História Oral e suas prerrogativas para as pesquisas históricas: duas experiências em perspectiva

Kleber Tüxen Carneiro e Bruno Adriano Rodrigues da Silva

9.1 Delineando a História Oral

Para o conceito de *História Oral*, não há consenso na literatura especializada. Encontramos autores que a consideram como uma técnica de coleta de dados (NIETHAMMER *apud* FRANÇOIS, 2006), enquanto outros apresentam-na como uma metodologia (THOMSON, 2000) a qual visa conhecer, por intermédio de entrevistas, as memórias ou o conhecimento de pessoas. Há, também, aqueles que a concebem como uma disciplina voltada para o estudo do passado (GUARINELLO, 1998). Tem-se, ainda, a acepção compreendida na qualidade de “um método de pesquisa histórica” (ACEVES LOZANO, 2006).

Na condição de método, ela (lê-se a *História Oral*) insurge como uma auspiciosa iniciativa para produção de fontes, na direção de cotejar e confrontar dados (supostas tradições e crenças) historicamente localizados, a respeito de determinados fenômenos e acontecimentos que envolvem a humanidade. Alinha-se a essa perspectiva Ferreira (1998, p. 30), ao atribuir à *História Oral* o status de método de pesquisa,

ainda que objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a história oral, concebemo-la não como uma disciplina, mas como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades.

Trata-se sempre de uma história, narrada sob a impressão (representação) do tempo presente (MEIHY, 2002), pela qual se busca extrair o significado das vivências, experiências



personais, familiares, profissionais, comunitárias e sociais dos indivíduos. Nesse sentido, a narrativa ganha destaque, na medida em que “narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar [por efeito] é interpretar [acontecimentos e fenômenos]” (PORTELLI, 1996, p. 2).

Contudo, parece-nos prudente diferenciar aquilo que se denomina de *História Oral*, em relação à Oralidade. Segundo Meihy (1994, p. 53), “oralidade é o mero registro de informações, livre de compromissos metodológicos, de aparelhos eletrônicos e responsabilidades documentais”, enquanto a *História Oral* “é mais que um arquivo de gravações. Implica a elaboração de um documento que pode ser num primeiro momento a transcrição de um testemunho e, em outra etapa, a sua análise”. E complementa anotando que “o primeiro estágio implica objetividade, o segundo admite gradações dependendo mais de quem interpreta”.

Se, por um lado, a característica flexível da *História Oral*, como método de pesquisa, confere a possibilidade de trazer à tona dados relevantes do cotidiano dos entrevistados os quais, provavelmente, por outra fonte, ou acesso, não se conseguiriam em tal medida. Por outro, o fato de vir carregada de subjetividade ou mesmo interpretações pessoais, suscita críticas. Nessa esteira adverte Martins (2004, p. 294):

o recurso ao depoimento oral, como forma de construção do documento, tem levantado várias questões (e objeções) que dizem respeito à memória. A referência “às peças que a memória prega” baseia-se na compreensão de que entre o tempo do acontecimento e o tempo presente do relato o informante, cuja memória se apela, viveu um conjunto de experiências que, de certa forma, orientam a visão que ele tem do passado. Seu olhar presente para o já vivido sofre a interferência daquelas experiências; muitas vezes ele não espelha a “verdade” sobre a vida passada, mas se limita a lembrar aquilo que ele quer ou pode recordar, à luz das vivências mais recentes. Nesse sentido, o informante estaria fazendo interpretações, e não expondo a verdade.

Ora, mas não seria todo conhecimento uma interpretação da realidade, ou da forma como o sujeito concebe ou observa o mundo? Quais sejam as interpretações, elas nos fornecem importantes elementos para a compreensão, ainda que parcial, dos fenômenos os quais se pretende observar. Tal representação é uma possibilidade entre tantas outras, com a qual se possa explicar uma parte, ainda que mínima, da variabilidade do fenômeno que uma dada investigação pretende desvelar. Isso não invalida o reconhecimento cujas fontes orais, muitas vezes, são as únicas formas de registro e estudo de realidades tão específicas e particulares com as quais o pesquisador pode se deparar. Como se sabe, muitos documentos não passam de transmissões de



relatos orais. Esta certeza imprime credibilidade à fonte oral, fazendo-a tão importante quanto os registros escritos (CARNEIRO, 2017).

Ademais, ao se recorrer à *História Oral* tem-se a possibilidade de cotejar um registro local singular, visto que os pesquisados ocupam historicamente um tempo e um espaço (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000). Não obstante, enquanto método, ela enfatiza a importância de se partir do lugar cujo entrevistado ocupa no grupo e do significado de sua experiência. Defende, além disso, que pessoas as quais participaram, viveram, presenciaram fatos ou situações ligadas ao assunto em estudo possam fornecer depoimentos e informações relevantes e significativas à questão estudada (ALBERTI, 2004, p. 31-32).

Ao assumir então, a *História Oral* na qualidade de método investigativo, para fins de procedimentos de análise, torna-se imperativo conhecer também suas especificidades - ramos de atuação, por assim dizer - de maneira que não se incorra numa generalização, conforme advertiu Meihy (1994, p. 55) ao enfatizar quanto aos riscos de suceder “num espaço vazio que, por impreciso, torna tudo muito confuso”.

Para tratarmos desses matizes interpretativos da *História Oral*, iniciaremos um novo tópico, doravante.

9.2 Tipologias (ou gêneros) da História Oral

A despeito de não haver consensualidade entre àqueles que se dedicam ao entendimento da *História Oral*, há ao menos quatro modalidades, ou melhor, ramos de atuação para pensá-la enquanto procedimento analítico de investigação científica, diferenciando-a de outras tradições (e orientações epistêmicas) baseadas em depoimentos, ou relatos orais (MEIHY, 1994). Malgrado que, para Meihy (2002), seriam apenas três as modalidades mais comuns, quais sejam: *História Oral de Vida*, *História Oral Temática* e *Tradição Oral*. Em nosso singelo entendimento, haveria uma quarta gradação - a saber: *História Testemunhal* - a qual o importante autor não incluiu em seus estudos. Vejamos a descrição de cada uma delas.

A *História Oral de Vida* refere-se ao registro da experiência pessoal em que o depoente pode descrever o mais livremente possível sua experiência pessoal. São realizadas “entrevistas livres”, nas quais a natureza acaba sendo mais longa e alvitra por captar a experiência “encarnada” do indivíduo (MEIHY, 2002).

Já na *História Oral Temática* a abordagem se detém sobre um mote específico. Sua característica é bem diferente da história oral de vida, pois detalhes da vida pessoal do



depoente apenas ganham relevo, na medida em que se aproximam ou convergem com a temática central da investigação (MEIHY, 2002).

Há, por assim dizer, no epicentro da história oral temática, um delineamento *a priori* em relação ao objeto investigado, uma vez que parte de um assunto específico e preestabelecido, buscando as representações do depoente relativas a algum evento peculiar. As entrevistas são tematizadas e direcionadas, ou melhor, semiestruturadas, ao passo que, embora o depoente possa ter liberdade para narrar, ele é “guiado” de algum modo pelo entrevistador, a partir de questões norteadoras, apesar destas serem flexíveis e abertas em certa medida (MEIHY, 2002).

Tem-se ainda a modalidade da *Tradição Oral*, na qual os desígnios detêm-se em conhecer características específicas em grupos étnicos, tais como: mitos, receitas, costumes, etc. as quais transcendem ao plano individual do entrevistado. Em linhas gerais esse segmento da História Oral busca conhecer a visão de mundo (empírias) de comunidades as quais guardam valores calcados por estruturas do pensamento (mentalidades) balizadas e asseguradas por referências do “passado remoto” e se manifestam por intermédio do folclore e/ou pelas tradições culturais (MEIHY, 2002).

Por fim, porém não menos importante, apesar de ainda não ser muito reconhecida enquanto tipologia de História Oral, encontra-se a *História Testemunhal*. Ela guarda traços da biografia pessoal, com a coexistência de algum elemento histórico preponderante, isto é, a história pessoal marcada por algum acontecimento histórico do qual a essência pode ser de natureza nodal e trágica, a título de exemplo (fatídico) pensemos no holocausto (SILVA; CARNEIRO, 2018a).

Ainda nessa esteira de reflexão, a respeito da História Oral, julgamos ser pertinente delinear melhor o conceito de memória, haja vista ser, por vezes, confundido como sinônimo da *História Oral*, sob pena de se incorrer numa distorção conceitual, conseqüente de tolher a concepção e sua legitimidade enquanto método para efetivação de pesquisas de escopo histórico. Nesse sentido, o próximo tópico apresenta esse fito.

9.3 Interfaces entre Memória e História Oral

Alvitrando uma compreensão mais elaborada em relação à *História Oral*, conjectura-se ser pertinente apresentar algumas ponderações a respeito do conceito de memória, em que pese sua complexidade e abrangência, mesmo cientes de que, os limites desta proposta não deem conta de envolver a amplitude de seus lastros, ainda assim, julgamos pertinente tal incursão.



Antes, porém, de adentrarmos nas idiossincrasias da construção social da memória - especificidade sobre a qual se assenta a História Oral -, dedicaremos um espaço, para discorrer, mesmo que de modo lacônico, sobre a importância da composição biológica e estrutural da memória, dado que, se trata de uma composição orgânica.

Nessa esteira de reflexão, Dalmaz e Netto (2004, p. 31) anotam:

a memória é uma das funções cognitivas mais complexas que a natureza produziu, e as evidências científicas sugerem que o aprendizado de novas informações e o seu armazenamento causam alterações estruturais no sistema nervoso.

Para a neurociência, a memória é entendida como a retenção da informação apreendida. Sua composição básica é constituída por múltiplas estruturas de armazenagem, notadamente as interconexões neocorticais. Após tantos anos de investigações, tais mecanismos ainda surpreendem os pesquisadores, como insistentemente assinalou Damásio (1996, 2000).

O aparato neurológico e biológico da memória faz-se abrangente e complexo. Há, sem dúvida, uma infinidade de mecanismos estruturais os quais compõem a dinâmica de seu funcionamento. Embora nosso recorte temático e área de competência não nos permitam uma incursão pelos conhecimentos fisiológicos, anatômicos e neurológicos, desconsiderá-los seria ir contra evidências orgânicas que há muito tempo a Biologia e a Neurociência vêm apresentando com tanta solidez (CARNEIRO, 2017).

Trata-se de noções formidáveis para a compreensão dessa estrutura orgânica, contudo, há outras dimensões envolvidas que transcendem sem, no entanto, preterir-las. Ora, a forma como os fios da memória são tecidos exige explicações as quais extrapolam as questões biológicas, remetendo à necessidade de uma abordagem dos aspectos sociais da memória, sobretudo no que diz respeito à representação das vivências experimentadas e à explicação de sua própria existência, tanto na dimensão individual quanto coletiva, expressas e construídas no interior de uma temporalidade.

Nesse sentido, mais do que definir ou estabelecer um conceito rígido, nosso esforço consiste em apresentar diferentes olhares sobre a construção da memória. Alinhados à compreensão de Meihy (2002, p. 54), para quem: “memórias são lembranças organizadas segundo a lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos, objetivos e materiais.

Nessa esteira, Gonçalves (1999), ao analisar o *boom* de estudos sobre a memória ocorrido nas últimas décadas do século XX, observou a dificuldade em estabelecer uma



definição consensual sobre o termo. A autora esclarece a palavra que denomina duas ordens distintas de fenômenos, sendo estas:

- a) o mecanismo de lembrança e esquecimento do tempo vivido pelos indivíduos e pelas sociedades (trata-se de uma dimensão “interior” da memória)” quanto b) a existência objetiva da experiência dos grupos, através do tempo, objetividade essa expressa nos monumentos e relatos de sua história (GONÇALVES, 1999, p. 16).

Ao observarmos a distinção contida no excerto supracitado, nota-se que o primeiro mecanismo se refere à mentalidade humana seja na dimensão individual ou coletiva. Já o segundo diz respeito à materialidade e expressões materiais (artefatos e produções) das sociedades construídas no interior de uma temporalidade.

Outra interessante conceituação relativa ao tema foi postulada por Henri Bergson (1999), ao considerar o fato de haver distinções entre a memória-hábito e a memória-lembrança. Enquanto a primeira diz respeito ao que incorporamos no dia a dia, como a aquisição do hábito de escrever ou de andar, por exemplo, o qual não exige esforço para se reaprender. Já a segunda, refere-se à memória-lembrança sobre a qual se pode trazer o passado resguardando sua “forma original”.

Há ainda duas importantes formulações teóricas no tocante às investigações sobre memória, sendo que, uma delas advém de Halbwachs (1990) com o conceito de “Memória Coletiva” e a outra sucede de Olick e Robbins (1998) a partir do postulado de “Memória Social”. Ambas não refletem formas fundamentalmente diferentes de se pensar os processos da memória. Antes, elas estão relacionadas, sobretudo, às particularidades das abordagens de diferentes pesquisadores ou áreas.

Dada a proximidade conceitual entre elas (lê-se Memória Coletiva e Memória Social), igualmente, por questões de delineamento e limites pensados para este capítulo, ater-nos-emos tão somente ao conceito de memória coletiva. Halbwachs (1990) enfatizou a indissociabilidade entre tempo e espaço na memória. Segundo ele, o tempo da memória só se concretiza quando encontra a resistência de um espaço. No caso de uma memória coletiva, entretanto, a resistência desse espaço não é a mesma da verificada na memória individual. Todavia, o autor faz-se enfático em destacar que um indivíduo participa de dois tipos de memória: a individual e a coletiva.

Tendo, portanto, uma composição individual, a memória é fundada nas vivências mais significativas para determinada pessoa, ou seja, diz respeito à forma sentida e expressa pelo indivíduo com a qual viveu. De alguma forma, a rememoração pessoal



está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas, nas quais estamos envolvidos. Muito embora seus referentes sejam sociais, são eles que permitem, além da memória individual, que tenhamos, além disso, uma memória intersubjetiva, uma memória compartilhada, uma memória coletiva.

Esta memória não corresponde à agregação pura e simples de memórias subjetivas. Para Halbwachs (1990), a memória coletiva compreende as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ora, então, exatamente, o que vem a ser a memória coletiva? Para Halbwachs (1990), refere-se a um conjunto de lembranças construídas socialmente e referenciadas a um conjunto que transcende o indivíduo. São todas “interferências coletivas”; as quais equivalem à vida dos grupos. A lembrança significa a fronteira e o limite: ela está na intersecção de muitas correntes do “pensamento coletivo” (HALBWACHS, 1990). O autor torna-se enfático em destacar o caráter familiar, grupal e social da memória, obviamente sem negar a relevância da memória individual.

A memória coletiva permanece, então, sempre se redefinindo. Quando o contexto de uma época deixa de interessar ao período seguinte, isso não significa que o grupo se esqueceu de uma parte do passado. Ocorre, na realidade, o fato do grupo já não ser mais o mesmo. Quando isso acontece, e se não se quer perder uma lembrança a qual não mais se sustenta por si mesma na consciência dos grupos, torna-se comum, então, ela ser eternizada, registrada, transformando-se em memória histórica, por assim dizer.

Exposta essa contextualização relativa, entendimento de memória, dentro das distintas categorias propostas pelos estudiosos supramencionados, existem ainda, dois aspectos os quais merecem atenção e distinção quando se elege a *História Oral* como fundamento metodológico para uma investigação: a questão do esquecimento relativo aos fatos, assim como a fidedignidade (veracidade) da descrição dos acontecimentos pelos depoimentos e a quase tênue fronteira entre História; História Oral e Memória, que, a despeito de conservarem proximidades e pontos de intersecção, não se confundem, como atinadamente observou Meihy (2002, p. 62): “o passado é a matéria da memória e da história, mas a dinâmica é diferente entre uma e outra”.

No que tange a fidedignidade narrada pelo depoente, ao assumirmos a acepção cuja memória consiste-se numa reconstrução - uma representação construída em última análise - continuamente atualizada do passado, formulada mediante as contribuições de diversas gerações, logo, sua interpretação patenteia a condição de patrimônio cultural dessas gerações, podendo ser convertido numa forma de reconstrução do passado, ainda que ele não guarde exata fidelidade com o conteúdo lembrado.



Sabe-se os pontos mnemônicos, ou melhor, a trama das reminiscências não tem um compromisso com a fidedignidade de seu conteúdo. Ou mesmo uma precisão temporal com os conteúdos evocados, como bem destacou Roustan (1930, p. 43), autor diversas vezes referenciado no trabalho de Halbwachs (1990), quando afiança que ao “evocar o passado há noventa e nove por cento de reconstrução e um por cento de evocação verdadeira”. Se Roustan estiver certo, torna-se pouco provável que lembrança reproduza exatamente um fato ocorrido. Nada avalizaria que ela não corresponda a narrativas fantasiosas ou uma criação imaginativa, fato esse que não diminui ou descaracteriza o conteúdo rememorado; apenas adiciona novas significações.

Em outras palavras, o evocar das lembranças não traduz o passado como o faz uma fotografia - estanque e unidimensional ao retratar um objeto, paisagem, ou uma situação qualquer -, eis, portanto, a beleza, a pujança e o desafio da pesquisa histórica sob a prospecção da memória, ao mesmo tempo em que impinge o desafio de uma condução analítica e depuradora em relação aos dados cotejados, permite, por outro lado, incluir outras percepções (da história) de homens e mulheres de um dado contexto histórico/social na tentativa de extrair e validar (cientificamente) interpretações históricas.

Em última análise, pode-se entender “a história (prospectada pela memória) jogando luzes nas lembranças objetivas em documentos”, enquanto que “a *História Oral* busca excitar o lado esquecido como parte do todo explicativo dos fatos e emoções (MEIHY, 2002, p. 75-76. *grifo nosso*)”.

No que diz respeito à fina e por vezes tênue fronteira entre a História, História Oral e Memória, oportuno algumas ponderações. A despeito de a *História Oral* conservar um vínculo expressivo com a questão da memória, elas não se confundem, mesmo porque, como já exprimimos, a memória coletiva situa-se sob certa dinamicidade e está sempre se redefinindo, há, portanto, uma espécie de dialética entre elas. Conquanto, distingui-las, poder-se-ia evitar de se incorrer em uma deformação conceitual, como bem deslindou Meihy (2002, p. 62) “É errado confundir memória com história”.

Sob essa advertência dos riscos de se confundir memória com história, situa-se a História na qualidade de disciplina, ou área científica, a qual se ocupa do passado enquanto objeto epistemológico, por vias, ou melhor, com base em documentos grafados - ou em outras fontes tidas como “confiáveis” -, a partir de análises e exames analíticos (MEIHY, 2002).

A memória, por sua vez, opera como prospecção do passado, por ainda não ter sido materializada enquanto fonte registrada, não ocuparia o status de fonte histórica, eis



então, o lugar e a potencialidade da História Oral, transformar o repertório das versões (ou percepções) sobre o passado, como fonte escrita e fidedigna (MEIHY, 2002). Ou nas palavras do autor supracitado “Os projetos de história oral promovem uma mediação significativa entre história e memória (MEIHY, 2002, p. 62)”. Compete, no entanto, advertir concernir à História Oral - na condição de método analítico - a responsabilidade documental e empírica de conferir sentido à memória como tema para a História (MEIHY, 2002).

Pois bem, a fim de elucidar e consolidar os constructos e postulados até o momento expostos, deste ponto em diante, irá se descrever dois projetos de pesquisa científica sob os fundamentos da *História Oral*, sendo que, em um deles houve um trabalho “puro” com *História Oral*, na medida em que não se recorreu à outra fonte, enquanto que, para consecução do segundo projeto investigativo empregou-se uma abordagem mista, ou seja, além do uso dos depoimentos na qualidade de fontes, valeu-se, além disso, de outras fontes. Vamos a eles.

9.4 Primeiro Projeto - Por uma memória institucional: o decurso histórico do curso de Educação Física da UFLA

Em linhas gerais pode-se dizer que projeto investigativo em questão, versou por analisar o decurso histórico do curso de Licenciatura em Educação Física, oferecido no Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) - instituição centenária, localizada no sul de Minas Gerais - e suas implicações formativas, a partir das representações de seus protagonistas.

Assentados sob uma compreensão histórica a qual substituiu a preocupação com a trajetória dos heróis e dos personagens - vistos como sujeitos históricos - pela ideia de história vista de baixo, trazendo à tona múltiplas experiências, olhares e vozes de uma dada temporalidade e localidade; ampliando a ideia de fonte em função da diversificação dos objetos e dos problemas pertinentes à investigação histórica; e redimensionando, por seu turno, a ideia de verdade e de suas objetividades (BURKE, 1992).

Esse empreendimento científico derivou-se, em princípio, em razão da celebração dos dez anos de implantação do curso supracitado, assim como da necessidade em se preservar os aferentes da memória (institucional), visto que a transitoriedade grupal e transformações gerais (arquitetônicas, simbólicas, entre outras) podem produzir perda, desapego e o esquecimento da memória coletiva. Não obstante, objetivou-se, além do mais, problematizar e cotejar a história sob outro prisma, para além daquela considerada enquanto “história oficial”, mesmo porque, existe no interior da aludida



instituição certa afeição pela acepção histórica factual, a qual pouco leva em conta - por questões paradigmáticas, explanadas no capítulo (8) anterior - o papel dos indivíduos no desenvolvimento e na transformação da(s) história(s) (SILVA; CARNEIRO, 2018a).

Em termos de organização, o primeiro passo fora reunir o coletivo, composto por pesquisadores e auxiliares de pesquisa, de modo a delinear as melhores estratégias para composição da rede de depoentes. Iniciamos entrevistando a gestão do DEF à época - chefia departamental e coordenação de curso - posteriormente as entrevistas ocorreram com a gestão em nível de reitoria - pró-reitores - à época, ao passo que pudéssemos identificar em suas narrativas, fragmentos os quais nos indicassem outros elementos (e personagens) do tecido da história relativa ao curso.

Em seguida, entrevistamos⁴⁷ os professores os quais compunham o departamento, inclusive um docente que, embora fizesse parte do colegiado departamental na ocasião, encontra-se lotado desde aquela época no departamento de Educação. Por fim, os dois últimos agrupamentos de entrevistados foram os discentes egressos das três primeiras turmas e técnico-administrativos os quais atuaram - alguns ainda continuam trabalhando - no departamento, incluindo um funcionário terceirizado.

Todas as entrevistas foram realizadas na UFLA, sendo quinze (15) delas no DEF e um (1) na Reitoria, em ambientes fechados, livre de ruídos e propícios a uma conversa formal. Elas foram conduzidas pelos professores responsáveis pela pesquisa e contaram também com a participação de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição. O grupo de depoentes contou com 16 participantes, sendo eles: quatro (4) Gestores; cinco (5) Professores; quatro (4) Alunos (egressos) e três (3) Técnicos. Quanto aos critérios para definição da rede de depoentes, considera-se que tal decisão adveio da própria metodologia adotada, a saber: **História Oral**. O tempo total para a realização de todas as entrevistas, registrado em nossas gravações, somou 8 horas, 18 minutos e 23 segundos (8:18'23").

Completada essa etapa houve a organização para a transcrição dos dados erigidos. Para tanto, foram empregados os procedimentos descritos por Alberti (2005) e Thompson (1992). No primeiro momento, realizou-se a transcrição integral do material gravado - cabe neste ponto, uma distinção de ordem procedimental, pois existem expressivas diferenças (semióticas) entre uma narrativa (oralidade) e a descrita textualmente

⁴⁷A propósito da alusão ao estudo, presta-se uma singela homenagem a dois depoentes que contribuíram de modo significativo com a investigação, cujos depoimentos alargaram as margens do conhecimento histórico relativo ao Departamento de Educação Física, da Universidade federal de Lavras. Trata-se do Professor Fernando Roberto de Oliveira, o qual contribuiu de forma expressiva para o departamento e a instituição de modo geral, tendo ele nos deixado no ano de 2019. De igual modo o servidor técnico-administrativo (que atuou na UFLA por 20 anos, de 1989 a 2009) José de Arimatéa Brito, cujo falecimento ocorrera no mês de maio de 2020.



(língua escrita), à semelhança da observação de Meihy (2002), fazendo jus à atenção dos pesquisadores a esse respeito, sob pena de comprometer-se a inteligibilidade do teor narrado - por efeito percebeu-se a necessidade de se textualizar o material transcrito, sem, no entanto, alterar seu conteúdo, ou seja, seu sentido e significado.

Para análise desse material recorre-se à triangulação dos dados observando as diretrizes postuladas por Gomes *et al.* (2010, p. 185), quais sejam: primeiramente se opera um processo interpretativo, em “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão”; posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas”; e em seguida, define-se categorias de análises alinhadas à natureza das perguntas e/ou ao roteiro de entrevista semiestruturado. Em resumo o processo interpretativo ocorre mediante três etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise que, em nosso contexto investigativo, foram estabelecidas após todo o processo de transcrição e textualização das narrativas, correspondendo ao critério de um eixo (mote) norteador comum, entre os dados cotejados (GOMES *et al.*, 2010).

Por efeito dessa conjuntura descrita, três (3) categorias de análise erigiram-se, sendo elas: i) Representações sobre a constituição e atuação do corpo docente no Departamento de Educação Física; ii) Os impactos e interferências do curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA em Lavras/MG e Região, e, por fim, iii) Os efeitos do curso Licenciatura em Educação Física da UFLA sobre a dimensão pessoal de seus protagonistas.

Pois bem, sobre os “achados investigativos”, no primeiro momento analisamos a implantação do curso mediante as discussões sobre a política de expansão da educação superior brasileira desenvolvida à época dos mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-06/2007-10). Nós não teríamos conseguido explicar as decisões as quais compreenderam a implantação do curso de Licenciatura em Educação Física, apenas a partir da dinâmica interna da UFLA. O contexto sem sombra de dúvidas implicou na implantação do curso.

Trata-se de uma conjuntura histórica em que a educação superior estava em franca expansão, sendo a abertura de cursos noturnos nestas instituições um dos mecanismos para tal e a UFLA, por sua vez, implantou um curso de Licenciatura em Educação Física, noturno, o qual atendesse uma “tradição esportiva⁴⁸” típica dessa instituição. Podemos

⁴⁸Hobsbawn (2008, p. 2) define “tradição” a partir da “invariabilidade” de uma determinada prática, “[...] normalmente regulada por regras tácitas ou abertamente aceitas” que podem ser “inventadas” e “institucionalizadas” por grupos que predominam em um determinado nicho social. Para estes grupos, as práticas tradicionais, tal qual foi o desenvolvimento do esporte na UFLA, por intermédio do DEF, figurava como uma representação coletiva marcante e que precisa ser preservada.



afiançar com base nos dados e nas análises realizadas - contidas na primeira categoria analítica - cuja demanda, associada à organização interna dessa instituição e às próprias demandas do DEF, que à época era responsável apenas em desempenhar uma função subsidiária na UFLA, oferecendo a disciplina eletiva, qual seja: prática desportiva, figuraram na condição de elementos preponderantes para implantação do aludido curso.

Por sua vez - a segunda categoria analítica - evidenciou que DEF encerraria as suas atividades, uma vez que a prática desportiva havia sido retirada, em sua obrigatoriedade, das atribuições das instituições de educação superior, conforme expresso na lei geral da educação (LDB 9.394/1996) (BRASIL, 1996). Nesse sentido foi a política que redirecionou a função do departamento aludido, no âmbito da Universidade, deixando de ser uma estrutura subsidiária e se tornando um departamento que atendia às finalidades educacionais e formativas da UFLA, mediante a um curso de Licenciatura em Educação Física, dinâmica, a propósito, responsável pela contratação de novos docentes e ampliação da infraestrutura para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O desenvolvimento do curso, por fim, foi apresentado, no interior da terceira categoria analítica, ocasião na qual são aferidas as experiências educacionais vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa os seus impactos formativos, dado que foram os alunos, os professores, os gestores e os técnicos os responsáveis pelo desenvolvimento do curso, e, portanto, constituíram essa história, e as suas representações sobre o passado vivido nos ajudou a (re) contá-la.

Pode-se averiguar segundo a representação relativa ao impacto do curso de Licenciatura em Educação Física na cidade de Lavras e região, à existência de uma demanda local relativa a um curso de Licenciatura em Educação Física, a qual, naquele contexto, se diferenciava de outros já existentes na própria cidade de Lavras/MG e na região, por ser oferecido por uma Universidade pública, por efeito gratuito e no período noturno.

Além disso, mais uma vez, a “tradição esportiva” associada à instituição e ao curso de Licenciatura em Educação Física, mobilizou, igualmente, às representações dos depoentes a respeito de seus impactos. Ainda nessa esteira de reflexões, a partir do universo cotejado, pode-se inferir, ter havido uma espécie de relação orgânica entre aquilo que a UFLA, mediante o DEF demandava oferecer e o que a cidade de Lavras/MG e região reivindicava à época.

Por fim, quando analisados os efeitos do curso nas trajetórias formativas dos depoentes, constatou-se em linhas gerais, oportunidades e experiências significativas



e, em alguma medida, mobilidade social para aqueles que protagonizaram o seu desenvolvimento. Seja para quem desfrutava de uma trajetória profissional na instituição, ou mesmo para aqueles/as cuja passagem pelo curso oportunizou uma formação profissional orientada. Isso, sem dúvida, engendrou laços identitários os quais sobrepõem os limites institucionais e vinculam os sujeitos às experiências formativas e profissionais, ao ponto de nutrir vínculos afetivos perenes.

Em decorrência dos limites da síntese até aqui exposta, muitos detalhes acabaram sendo suprimidos, no entanto, caso haja interesse do leitor, convidamo-lo a conhecê-los apreciando os seguintes trabalhos investigativos: Carneiro e Silva (2020) Silva e Carneiro (2018a, 2018b).

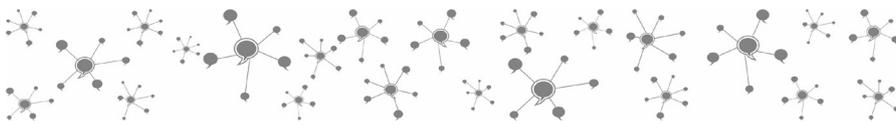
Na continuidade tem-se o segundo projeto de pesquisa, sob uma perspectiva mista.

9.5 Segundo Projeto - Entre Memórias e Histórias: a trajetória de vinte anos da Editora UFLA

Pensamos o desenvolvimento deste estudo de diferentes maneiras, até chegarmos - depois de muitas reviravoltas interpretativas e redefinições heurísticas - a um entendimento unívoco, “mapear”, em alguma medida, a constituição científica institucional, dado aos diferentes momentos dos quais a instituição experienciou, porquanto a produção científica configura-se na condição de um axioma ao longo do decurso histórico do que hoje se denomina de UFLA: desde a Escola de Agricultura, vinculada ao Instituto Evangélico de Lavras, criado em 1906, por presbiterianos do sul dos Estados Unidos da América aportados em Lavras em 1892, passando pela Escola Superior de Agricultura de Lavras, após sua federalização ocorrida em 1963, até chegarmos à UFLA, no tempo presente.

Diante disso, o estratagema metodológico para o desenvolvimento do trabalho foi a delimitação de períodos históricos, de modo que pudéssemos cotejar aquilo que se conjecturava, a existência de uma recorrência (histórica) no trato científico na instituição, por efeito entender as urdiduras contextuais sobre as quais a Editora UFLA fora forjada.

Sob essa estratégia de pesquisa nos lançamos na direção de entretecer os vestígios da História que fomos encontrando pelo caminho, os quais ao serem interrogados evidenciaram elementos históricos relativos à constituição da Editora UFLA e ao próprio desenvolvimento do campo científico o qual teceu os “rumos do conhecimento”, no qual a Universidade Federal de Lavras se consolidou como



instituição de referência. Note o leitor, para o fato de que tal afirmativa já denota, de antemão, a grande *trouvaille*, em decorrência de que ao perscrutar-se a compleição histórica da Editora UFLA, acabamos por identificar a organização científica a qual compreendera a instituição em questão.

Análogo ao que ocorrera no projeto anterior (vide descrição precedente), o primeiro ensejo para esse empreendimento decorreu de um vetor celebrativo, em razão de que a Editora, em 2018, completou dois decênios de funcionamento, ao menos no que diz respeito à estrutura atual. Neste ponto, parece oportuno uma ressalva, a despeito de uma conotação comemorativa ter sua relevância, até mesmo na qualidade de marcador identitário, sabe-se, contudo, que uma investigação de natureza histórica não deve ficar circunscrita a ela, sob pena de reproduzir apenas a macro-história, dos grandes feitos, ou acontecimentos, mormente no interior de uma universidade inclinada - para não dizer habituada - a acepção histórica factual, conforme já expusemos antes, convindo reiterar. Em razão disso propôs-se cotejar a história sob outro prisma, para além daquela considerada enquanto “história oficial” (SILVA; CARNEIRO, 2018a).

Retornando ao projeto, o primeiro momento histórico foi dedicado ao Instituto Evangélico (1893-1928), no qual se encontrava a Escola de Agricultura, criada em 1906, sob um contexto citadino de ambiguidade em Lavras/MG, na transição do século XIX e XX, em que “atraso e desenvolvimento” urbano se entremeavam ao passo de demonstrar os primeiros “movimentos” de publicação impressa, até mesmo àquela de natureza científica, à luz da revista: “O Agricultor”.

Para tanto, na direção de subsidiar esse mapeamento historiográfico da “mídia impressa”, houve um minucioso trato (exploratório) com as fontes históricas em acervos dispersados pela cidade de Lavras/MG, inclusive os que estão, em algum nível, salvaguardados na UFLA, no âmbito do Museu Bi-Moreira. Sendo assim, em termos de procedimento, elegeu-se, em primeiro lugar, o trabalho com os jornais os quais circulavam na cidade de Lavras na transição dos séculos XIX e XX e documentos provenientes da administração do Instituto Evangélico de Lavras/MG.

Em relação ao trabalho histórico, o qual utiliza os jornais como fontes de pesquisa, três considerações precisam ser arrazoadas. A primeira delas, apesar de intensa na atualidade, esse uso é relativamente recente do ponto de vista da escrita da história, somente sendo espreado no universo acadêmico a partir do momento cujos documentos passam a ser relativizados, em função da percepção de que novas fontes de pesquisas poderiam modificar as abordagens na História. Nesse caso, a escola francesa



da historiografia (a Escola dos *Annales*)⁴⁹ cumpriu uma função importante nesse ofício, pois redirecionou o próprio olhar do pesquisador, por efeito suscitou outras dimensões da História (BARROS, 2004).

Quanto à utilização dos documentos provenientes do Instituto Evangélico de Lavras, registra-se que a tarefa de “escavar” acervos privados, com pouca ou nenhuma preocupação arquivista, foi desafiadora, notadamente em razão das particularidades do município de Lavras/MG. Quadro o qual não difere muito de outras cidades do interior, quicá das próprias capitais, haja vista carecem de maiores investimentos na preservação e democratização de sua história. Com efeito, mapeamos os documentos, para em seguida perscrutá-los, ação possível, em razão de iniciativas individuais de entusiastas da história local.

Já no interior do segundo interstício histórico delimitado, analisou-se a ESAL, pós-federalização, ato concretizado em 1963, num momento de prospecção de um campo científico, fruto da política educacional. Para isso, empregou-se duas ações em especial: a criação de um periódico científico intitulado: Revista “Agros”, cujo desígnio faria circular o conhecimento científico ali produzido, além daquele advindo de outras instituições; e a criação dos primeiros cursos de pós-graduação na instituição, lugar de ensino e produção voltada ao desenvolvimento científico.

Em termos de procedimento (analítico) recorreu-se a um conjunto de fontes - mistas, entrecruzando depoimentos e documentos” engendradas mediante a necessidade da investigação, a começar por um projeto de História Oral preconizado como forma de coligir dados empíricos. Na execução da metodologia optou-se pelo emprego da entrevista baseada em questionário semiestruturado, haja vista a possibilidade do acréscimo de novas perguntas, na medida em que ter-se-iam outros assuntos, ou houvesse necessidade. Trata-se de um procedimento alinhado aos pressupostos da História Oral, pois reside na realização de entrevistas sua efetividade e potenciais desdobramentos (ALBERTI, 2005).

Para efeito de nossa investigação foram entrevistados ex-diretores e o atual diretor da Editora UFLA (professores da instituição). Todas as entrevistas foram realizadas no estúdio de gravações da instituição. Somam-se sete (7) entrevistas no total. O tempo para a realização de todas as entrevistas, registrado em nossas gravações, somou 4 horas, 13 minutos e 59 segundos (4:13’59”).

⁴⁹No interior do oitavo capítulo, intitulado: Sobre os desafios das pesquisas históricas: urdiduras de um caminho em construção, há uma contextualização epistemológica, no qual situamos temporalmente o referido movimento e suas prerrogativas para o campo da História.



Compete-nos informar ainda, que a constituição da rede de depoentes, para além da definição prévia, ao longo das entrevistas outros depoentes foram sendo indicados, em razão das contribuições que desempenharam na urdidura histórica da atual Editora. O ciclo de entrevistas foi encerrado quando se constatou a saturação das informações, ou seja, na medida em que o conteúdo se repetia e não fornecia novos dados à pesquisa.

Somado aos procedimentos advindos da História Oral temática e das outras fontes, jornais e documentos, notou-se ao longo das investigações, alguns “hiatos” histórico-contextuais, com efeito, conduzindo-nos a consultar outros documentos os quais eram provenientes dos órgãos de administração da ESAL e da própria UFLA, a saber: os livros de atas do Conselho Departamental, da Congregação e do Conselho Editorial da antiga ESAL e do conselho universitário da UFLA.

O contato com essa fonte revelou a preocupação com a memória na UFLA ainda restrita, assim como na própria cidade de Lavras/MG, às iniciativas individuais e/ou isoladas. E por que trazemos essa constatação à baila? Alvitrando um movimento de sensibilização a respeito da necessidade de proteção, preservação e cientificidade no trato com o documento, pois ao longo de toda a investigação, identificamos pouco, ou nenhum tipo de sistematização ou política, elaborada com base em fundamentos da Arquivologia, que pudessem orientar nossas ações.

Nos Livros de Atas verificou-se um conjunto de informações as quais foram analisadas sob a ótica do discurso, consoante ao entendimento de Barros (2004), segundo o qual se deve examiná-las como forma de compreender a sociedade que produziu mediante a inúmeras técnicas, dentre elas, a relação entre contexto e conteúdo das fontes.

Sendo assim, diferentemente do primeiro projeto de pesquisa em que foram expostos os dados encontrados, retratando, mesmo de modo lacônico, a história do DEF, no caso da segunda experiência aqui descrita, não apresentaremos os achados investigativos, visto que estes ainda se encontram em vias de publicação - o livro que retrata a investigação e seus resultados será lançado em 2021, denominado de: *Impressos, Ciência e Editoração Universitária: Marcas Históricas da Editora UFLA ao abrigo do selo da referida editora*, se é que era necessário exprimir essa informação, dada a sua obviedade. Contudo, pensamos que empenho em expor a descrição metodológica seja suficiente e oportuna, de maneira que o leitor tenha uma ideia em termos procedimentais (metodológicos), na prática, subsidiando eventuais investigações de natureza histórica, nas quais se empreguem fontes mistas (entremeando depoimentos e análises documentais).

A seguir, teceremos algumas considerações as quais encerram o capítulo.



9.6 Considerações (circunstancialmente) Finais

O ilustre Educador António Nóvoa, no exórdio da clássica obra: **História da Pedagogia**, de autoria do pedagogo italiano Franco Cambi (1999) – uma leitura recomendada quando o assunto refere-se a historiografia da Educação - afiança que há quatro pilares, sobre quais haveria de se defender e apreciar o conhecimento a respeito da História da Educação, quais sejam: i) “A história da Educação deve ser justificada, em primeiro lugar, como História e deve procurar restituir o passado em si mesmo, isto é, nas suas diferenças com o presente” e complementa anotando ser imprescindível “uma indagação científica do passado (CAMBI, 1999, p. 13)”. Ao discorrer sobre os constructos da *História Oral* e descrever as duas experiências científicas as quais realizamos, o fizemos na direção de subsidiar outras investigações que possam indagar o presente, à luz do passado, sem, no entanto, desrespeitar os contextos e as condições objetivas que entretiveram aquele tempo histórico perscrutado, evitando assim, incorrer-se em anacronismos e determinismos, a fim de que, quem sabe, permaneça apenas o apreço pelas diferenças relativas aos tempos históricos.

Continua o referido autor, ii) “A História da Educação pode ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas (CAMBI, 1999, p. 13)”. Em nosso entender as pesquisas históricas - dedicadas à Educação, mas não apenas - e os resultados que difundem, figuram, de modo geral, na qualidade de chaves de acesso para compreensão dos fatos e da organização social historicamente situada, por efeito poderão combater as muitas faces da instabilidade, a qual, por vezes, afeta a qualidade do trabalho docente, especialmente em dias tão frenéticos. Do mesmo modo, possibilita que outras experiências da profissão sejam conhecidas, experimentadas, modificadas, ressignificadas e, sobretudo, preservadas, por intermédio dos registros narrativos.

Defende ainda, iii) que “possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula atitude crítica e reflexiva” (CAMBI, 1999, p. 13). Donde ao ensinar o apreço pelos saberes de outrora - num exercício analítico de olhar para e através da “lente” histórica - se possa modificar a forma dos indivíduos serem e estarem no mundo, colocando em suspeição as verdades do tempo presente, por vezes naturalizadas e incorporadas de modo quase atemporal, de modo que haja apreço em desestabilizá-las - sob o indagar científico e filosófico, com isso, fomentar outras dissoluções para os desafios (educacional e outros tantos) que afetam a contemporaneidade.



Por fim, expressa que, iv) “A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite o alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da diversidade das instituições escolares do passado” (CAMBI, 1999, p. 13). Nessa direção, as duas experiências expostas ao longo do capítulo, patentearam isso, em alguma medida, muito embora retratem a mesma instituição. E conclui seu exercício elucubrativo de modo brilhante, ao preconizar: “Para, além disso, [o conhecimento sobre a História da Educação] revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador” em última análise, esse foi o intento ao perscrutar-se, ora a constituição do DEF, ora a Editora UFLA.

Esperamos assim – e desejamos assaz – que leitor possa ter apreciado e se apropriado dos saberes históricos retratados e inscritos nos trabalhos investigativos expostos. De nossa parte houve regozijo em compartilhá-los! Quem sabe outros se aventurem pelas veredas da (Nova) História.

REFERÊNCIAS

ACEVES LOZANO, J. E. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 15-25.

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALBERTI, V. **Manual da história oral**. São Paulo: Editora FGV, 2004.

BARROS, J. A. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004. 223 p.

BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev.2018.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. Curitiba: Appris, 2017.



- CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R. O desenvolvimento do curso de (licenciatura) educação física da UFLA - o que nos diz a história oral temática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 18 set. 2020.
- DALMAZ, C.; NETTO, C. A. A Memória. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 31-32, jan./mar. 2004.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FERREIRA, M. “Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil”. **História Oral**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, jun. 1998.
- FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral**: desafios para o Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fio cruz, 2000.
- FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 4-13.
- GONÇALVES, R. C. A história e o oceano da memória: algumas reflexões. **Saeculum –Revista de História**, João Pessoa, n. 4/5, p. 13-39, jul./dez. 1999.
- GUARINELLO, N. L. Breve arqueologia da história oral. **História Oral**, São Paulo, v. 1, p. 61-65, 1998.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice - Revista dos Tribunais, 1990.
- HOBSBAWN, E. Introdução: a invenção das tradições. *In*: HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004
- MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 5, p. 52-60, 1994.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.
- OLICK, J. K.; ROBBINS, J. Social memory studies: from “Collective Memory” to the historical sociology of mnemonic practices. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 24, p. 105-140, 1998.



PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para a Ideologia. *In:* FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral: desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000. p. 67-73.

SILVA, B. A. R.; CARNEIRO, K. T. **Por entre histórias e memórias: percursos e percalços do curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA**. Lavras: Editora UFLA, 2018a.

SILVA, B. A. R.; CARNEIRO, K. T. Por uma história da implantação do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Lavras. **História Oral**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 49-71, jan./jun. 2018b.

THOMSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. *In:* FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (org.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC-FGV, 2000.



Capítulo 10

A netnografia na escola como metodologia de pesquisa

Cláudio Lúcio Mendes e Michelle Ramos de Freitas

10.1 Introdução

Nosso objetivo neste texto é pensar a netnografia como uma metodologia para analisar as comunidades e os contextos escolares empregando prioritariamente ferramentas das tecnologias digitais. Partimos do princípio que os sujeitos e as comunidades das quais participam não são apenas resultado de uma época: também são constituídos em práticas sociais, culturais, econômicas e políticas vivenciadas histórica e cotidianamente. Contemporaneamente, a Internet, os computadores e os celulares fazem parte dessas práticas de produção dos sujeitos. As gerações anteriores passaram por processos de subjetivação elaborados com outras ferramentas. Antes das tecnologias digitais invadirem nossas vidas, os sujeitos eram constituídos em relações formais mais “lentas” e disciplinares, tendo a escola como uma das principais instituições a promover tal disciplinamento. No mundo contemporâneo, os sujeitos são muito mais conectados, não havendo paredes que os impeçam de relacionar com o mundo (SIBILIA, 2012).

No entanto, afirmamos que os artefatos digitais não produzem subjetivação por si só. Os aparelhos tecnológicos não podem funcionar sozinhos, sendo necessário compreendê-los, manuseá-los e preparar a si mesmo e aos outros para usá-los, transformando e se apoiando em relações humanas oriundas de aspectos econômicos, políticos, culturais, sociais e educacionais. A disseminação generalizada das tecnologias digitais na sociedade vem mobilizando os profissionais da educação para a utilização - com preparo adequado ou não - dessas ferramentas tecnológicas para a construção do conhecimento e para os processos de ensino e de aprendizagem. Na atualidade, os artefatos tecnológicos são empregados de forma frequente, diminuindo distâncias, disseminando culturas e promovendo transformações.



Os professores – tratando com saberes e funcionando como mediadores da ação pedagógica na escola - e os alunos participam da constituição de processos de subjetivação sobre si e sobre outros, como também se constituem em processos de subjetivação com os artefatos tecnológicos, buscando compreender suas potencialidades, estabelecendo conexões entre sujeitos e máquinas nos espaços e currículos escolares (BEHRENS, 2000; MARQUES; CAETANO, 2002; MORAN, 2008). Argumentamos a favor de técnicas e procedimentos de pesquisa que empreguem a potencialidade dessas conexões para analisar os sujeitos que estão nas escolas. Entendemos que a metodologia netnográfica pode - por se apoiar no contato com o pesquisado via Internet e suas ferramentas - ser utilizada tanto para entender como os sujeitos vêm se conectando, como também coletar dados sobre outros temas: bullying, indisciplina, currículo e cotidiano escolar etc. Assim, afirmamos que a netnografia pode ser empregada na análise de muitos temas, articulando-se a muitas abordagens teóricas para se pesquisar diferentes comunidades escolares.

Para discutir a potencialidade de tais mecanismos para analisar o ambiente escolar e seus sujeitos, apresentaremos brevemente ao longo deste artigo o que é a netnografia, como ela se apoia na etnografia e em quais aspectos se diferencia dela. Da mesma forma, discutiremos alguns aspectos éticos sobre o emprego da netnografia para se analisar espaços, procedimentos e comunidades escolares. Logo depois, demonstraremos modos de coleta e registro de dados empregados com esse método. Em suma, focamo-nos em discutir como esse método de pesquisa pode ser eficiente para estabelecer contato contínuo e produtivo com o público escolar.

10.2 Netnografia, etnografia e escola

O neologismo “netnografia” (nethnography = net + ethnography) foi originalmente cunhado por um grupo de pesquisadores/as norte-americanos/as, Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz, em 1995, para descrever um desafio metodológico: preservar os detalhes ricos da observação em campo etnográfico usando o meio eletrônico para “seguir os atores” (BRAGA, 2007, p. 5).

A netnografia surge a partir da emergência dos artefatos tecnológicos. Inicialmente, constituiu-se em uma metodologia focada “em descrever comportamentos de consumo de comunidades atuantes” (PASSARELLI; SILVA; RAMOS, 2014, p. 57) na Internet, com o intuito de elaborar estratégias de marketing e de venda orientadas para tais



comportamentos de consumo dessas mesmas comunidades. Foi inspirada em uma metodologia já usada há décadas: a etnografia. Ambas têm como intuito analisar hábitos de determinadas comunidades para compreender seus funcionamentos e suas práticas diárias (KOZINETS, 2014). No entanto, por um lado, o estudo etnográfico foca-se nos hábitos de vida e nos locais determinados de certas comunidades. Por outro, a netnografia não busca estudos de forma geográfica, uma vez que se foca em comunidades e processos que frequentam, perpassam e/ou são constituídos no ciberespaço.

Na etnografia e na netnografia, a constituição de relações de confiança entre pesquisados e pesquisador é central para que este não seja visto como um estranho ou simplesmente um “de fora”. Tais relações facilitarão o detalhamento das práticas realizadas na comunidade para posterior análise. Assim, em ambas, a participação e a observação do pesquisador pautadas na confiança são elementos centrais para o bom desenvolvimento da pesquisa. Tanto em uma como em outra, comunicar-se com os sujeitos com base em uma relação de confiança ajudará a compreender e interpretar suas realidades, suas comunidades e seus contextos.

Hine (2005) e Kozinets (2014) nos dizem que há diferenças entre a etnografia e netnografia - ou, como Hine prefere, “etnografia digital”. Na etnografia, o pesquisador vai para determinada comunidade e vivencia o seu cotidiano, porém dificilmente faz registros no momento que os fenômenos ocorrem. Aquele é um espaço/tempo que deve presenciar o que o outro também presencia. O registro escrito em diário de campo deve ser feito ao final daquela vivência específica, com base em sua memória e o que seu tempo de imersão possibilitou identificar. A netnografia permite ao pesquisador, no momento do acontecimento da prática online, registrá-la de diversas formas. Outro ponto dessa metodologia é que a coleta das informações é facilitada, uma vez que não é necessário fazer deslocamentos geográficos. Uma grande diferença entre elas é que a netnografia não pressupõe o contato direto com os membros da pesquisa, não havendo captura de gestos, toques ou cheiros e várias outras coisas que a presença física permitiria identificar. A netnografia, de maneira simplificada, seria o emprego de técnicas inspiradas na etnografia, porém, buscando estabelecer novos mecanismos - de base digital - para estudar comunidades ou sociedades na Internet e seus desdobramentos em vários espaços (ROCHA; MONTARDO, 2005), inclusive escolares.

De acordo com Hine (2005), a netnografia pode ser usada para analisar os tipos de relações que membros têm em suas comunidades da Internet. Pautamo-nos no princípio de que as comunidades digitais “só existem na medida em que seus componentes



estejam ligados por intermédio de identificações constituídas [também] em espaços não geográficos [por meio] de produtos culturais, imagens da mídia” (ROSE, 1996, p. 333), campanhas publicitárias, informações pela Internet e as mais diversas formas de constituição de afinidades na cibercultura. Além disso, “seus limites às vezes são indistintos, mas devem ser compreendidos em termos de autoidentificação [...]: contato repetido, familiaridade recíproca, conhecimento compartilhado de alguns rituais e costumes, algum senso de obrigação e participação” (KOZINETS, 2014, p. 16).

Com base nessa noção de comunidade, o netnógrafo não é apenas um explorador do campo, mas um sujeito dinâmico, que se envolve nas vivências e práticas da comunidade que se engajou para pesquisar. De certa forma, tem que lidar e se conectar aos processos que foi pesquisar. Para que o pesquisador construa narrativas adequadas da comunidade pesquisada é necessário que ele se atente aos detalhes que o cercam no ciberespaço. Por isso, salvar tudo aquilo relacionado com a pesquisa que os membros postam nos espaços/tempos utilizados (as imagens, os áudios, as músicas, os textos, os comentários) precisa ser uma prática constante, dando subsídios para a observação, a interação e a análise da comunidade investigada.

Kozinets (2014, p. 62) afirma que a netnografia segue os seguintes passos referentes ao método etnográfico: “planejamento do estudo, entrada, coleta de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa”. A primeira etapa consiste em decidir os caminhos metodológicos, escolhendo-se o que analisar: um site, um blog, uma rede social, entre outros. A segunda etapa limita-se a definir qual o tipo de sujeito ou comunidade será selecionada para a pesquisa. Em sequência, é na terceira etapa que o pesquisador imerge no campo de pesquisa para coletar os dados. No caso de pesquisas em comunidades escolares, essas duas etapas são especialmente delicadas e devem ser muito bem planejadas. Erros nas escolhas dos sujeitos ou das comunidades, atrapalhará muito a imersão no campo para a coleta de dados, podendo comprometer toda a pesquisa. Obviamente, a quarta etapa requer a análise dos dados coletados. Por fim, na quinta etapa, é o momento de descrever os resultados da pesquisa.

Tanto técnicas etnográficas quanto as netnográficas podem ocorrer articuladamente, no entanto, devemos saber sincronizá-las. Tratando-se de ambientes escolares, tais articulações são cruciais e devem ser muito bem planejadas e executadas. Isso posto, entendemos que, às vezes, a netnografia pode ser usada de forma independente e por outras vezes pode ser utilizada com a combinação de outras metodologias, levando-se em conta o objeto da pesquisa, a comunidade na qual o pesquisador fará sua imersão,



bem como suas formas de constituição dessa ou daquela maneira, tendo em conta quais são suas demandas analíticas e seus contextos de investigação (KOZINETTS, 2014).

No espaço escolar, a etnografia serviu (e serve) para entendermos a complexidade das relações educacionais. Se compreendermos que “as etnografias não devem ficar exclusivamente na sua dimensão descritiva” - ao mesmo tempo analisando e propondo mudanças no espaço escolar - “como modalidade de investigação [do ambiente escolar], devem coadjuvar também a sugerir alternativas, teóricas e práticas, que levem a uma melhor intervenção pedagógica” (SANTOMÉ, 1988, p. 17). Como consequência, as netnografias podem, igualmente, contribuir para as mais diversas reflexões pedagógicas, pois ajudam a avançar nas análises que colocam as conexões, as máquinas e as ferramentas digitais (e as práticas a elas ligadas) no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem.

Esses aspectos têm vital importância em pesquisas netnográficas nas escolas. Por si só, as escolas podem ser entendidas como comunidades específicas que, em contexto de tecnologias digitais, seus sujeitos podem constituir-se em “subcomunidades” escolares. Quando refletimos sobre as formas de pesquisarmos os sujeitos escolares, especialmente alunos e professores, empregando a netnografia, é pertinente levar em conta como esses mesmos sujeitos constituem ou fazem parte, igualmente, de subcomunidades digitais. Primeiramente, tais subcomunidades podem ser propostas e montadas por necessidades de *gestão e controle do alunado*: comunicação da escola com os pais dos alunos no acompanhamento das notas; a comunicação de reuniões pedagógicas; como os alunos estão se “comportando” na escola; como está a presença física na escola desses mesmos alunos etc.; *gestão e controle do professorado*: como estão sendo desenvolvidos os processos didático-pedagógicos; como os professores e gestores observam determinadas turmas e alunos etc.; *gestão e controle dos processos curriculares*: como as escolas e os professores promovem a expansão do currículo para além do espaço escolar, acompanhando como o alunado está estudando, entendendo o conteúdo e aprendendo; quais as dificuldades encontradas na organização e no funcionamento do currículo escolar etc.

Como resultado da especificidade do ambiente escolar, inclusive com as diferenças entre as comunidades escolares e suas subcomunidades - se comparadas às comunidades de consumo, de turismo, de trocas de receitas para cozinhar e tantas outras encontradas em ambientes online -, defendemos que não bastará uma abordagem apenas digital dessas comunidades e subcomunidades. Mesmo empregando ferramentas online, o



contato do pesquisador com o ambiente escolar será essencial, estabelecendo relações de confiança, proximidade e compromisso ético com os sujeitos atendidos pela escola e que trabalham na escola. Nesse sentido, o pesquisador netnográfico deverá promover imersões no espaço escolar para conhecer e se aproximar melhor das diferentes subcomunidades digitais que fazem parte da comunidade escolar pesquisada, inclusive pelos motivos éticos que tal contato gera e que serão discutidos na seção seguinte.

10.3 A Netnografia ética

Quando realizamos pesquisas em comunidades escolares - sejam de base etnográfica, netnográfica ou quaisquer outras abordagens metodológicas - é crucial refletirmos sobre os riscos consequentes da relação com o pesquisador para os sujeitos pesquisados. Por princípio, pesquisadores no espaço escolar devem escolher o método, a abordagem, a coleta de dados, as formas como analisá-los e a divulgação dos resultados da maneira mais adequada possível, pois todos esses itens envolvem aspectos éticos e afetam os pesquisados. Levando em conta que a “maior parte dos riscos aos participantes pode ser gerada nas relações pesquisador-pesquisados”, precisamos tratar tais relações cuidadosamente, não perdendo do horizonte que elas podem “causar marcas [...] profundas, muitas vezes de difícil detecção” (GATTI, 2019, p. 36). Além dos impactos diretamente sobre os sujeitos (crianças e jovens em formação, professores em início de carreira, gestores com pouca experiência) de uma determinada escola, essa mesma escola - percebendo os efeitos “nocivos” de uma pesquisa mal elaborada e mal conduzida eticamente - talvez não mais permita outras investigações em seu espaço. Assim, além de tudo, um pesquisador eticamente comprometido não pode esquecer que suas ações (bem ou mal articuladas) influenciarão outros pesquisadores e outras pesquisas.

Outro aspecto a ser ponderado refere-se à situação estabelecida entre o pesquisador, o lugar e os sujeitos pesquisados. Investigações em que o professor pesquise “suas próprias práticas, o que envolve suas relações com seus estudantes, com colegas, com a gestão, [...] ou do gestor pesquisando práticas [...]; ou do coordenador pedagógico investigando questões com os professores, gestores e estudantes” (GATTI, 2019, p. 40) devem ser tratadas ainda com mais cuidado e atenção. Elas estão envolvidas com aspectos hierárquicos, profissionais, de amizade, de manutenção do emprego etc. Tudo isso envolve ponderações éticas que aumentam a complexidade quando o pesquisador faz Mestrado ou Doutorado Profissional. Nesse tipo de formação, as políticas públicas vêm incentivando a realização das pesquisas em espaços onde se trabalha. Em consequência,



o pesquisador deve estar atento a que “papéis diversos, exercidos simultaneamente, podem introduzir tensões em relação à preservação do sigilo das informações causando desconfortos” (GATTI, 2019, p. 40) e problemas de confidencialidade. Assim,

essas situações requerem um amadurecimento e um cuidado redobrado com a confidencialidade. Informações acessadas em contextos de relações interpessoais de confiança como professor-aluno, pesquisador/professor e seus colegas de trabalho, não deveriam migrar para a coleta de dados sem a devida informação e o consentimento dos alunos, colegas e outros participantes dessas situações em que o cotidiano da/na escola ou de uma comunidade se torna um campo de pesquisa (CARVALHO, 2019, p. 69).

Especificamente em abordagens online na área de Ciências Humanas e Sociais não há nenhuma regulamentação ética sobre a coleta e o tratamento de dados no Brasil. As Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) - na figura da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) - nº 466/2012 e 510/2016 não propõem nenhum sistema de controle para pesquisas online. No entanto, isso não quer dizer que os pesquisadores etnográficos não precisem “adotar uma conduta ética, de modo a proteger a integridade dos processos e dos sujeitos das pesquisas” tendo em conta que a coleta de dados online gera “questões éticas específicas” (NUNES, 2019, p. 94).

Em tempos de cibercultura, a noção de público e de privado nos parece central. É muito comum em nosso acultramento que o público e o privado se misturem, confirmando-se que “as definições e expectativas individuais e culturais de privacidade são ambíguas, contestáveis e mutáveis” (MARKHAN; BUCHANAN, 2012, p. 6). Isso é especialmente importante em contextos digitais, nos quais postagens replicadas várias e várias vezes em redes sociais se tornam praticamente impossíveis de se identificar quem as criou. No entanto, talvez “os produtores dessas mensagens podem não desejar que elas tenham uso para além do objetivo do” espaço digital no qual foram postadas (NUNES, 2019, p. 95). Cada vez mais a divisão pura e simples entre o público e o privado parece-nos muito estanque e “radical demais, também sumária demais” (PROST, 1995, p. 152). De um lado, reivindicamos subjetividades privadas enquanto desempenhamos nossos papéis sociais, mas, na intimidade, possivelmente, estaremos desempenhando os papéis privados sugeridos, muitas vezes, pelas comunidades nas quais participamos. De outro, atuamos “em espaços públicos, mas [mantemos] fortes percepções ou expectativas de privacidade” (MARKHAN; BUCHANAN, 2012, p. 6). Essa ambiguidade nos mostra que, em cenários de tecnologias digitais, a noção clássica da separação entre o público e o privado já se desfez.



Nesses movimentos, podemos falar inclusive que as regras de convivência entre as pessoas (nos espaços escolares e fora deles) são construídas ambigualmente. Isso talvez explique os motivos dos sujeitos não respeitarem os limites de abordagem temática de cada comunidade online: professores e pais mandam orações religiosas; os alunos enviam assuntos sobre práticas esportivas ou games; os membros repassam campanhas assistenciais ou de autoajuda, não necessariamente verificando a autenticidade dessas. Muitas vezes os assuntos não fazem parte do escopo de abordagem de determinada comunidade, devendo-se ter muito cuidado em como serão analisados (ou se serão analisados) no contexto de uma determinada pesquisa, pois os sujeitos pesquisados “podem reconhecer que o conteúdo de sua comunicação é público, mas que o contexto específico em que aparece implica restrições sobre como esse conteúdo é - ou deveria ser - usado por” pesquisadores (MARKHAN; BUCHANAN, 2012, p. 6).

Ao fazermos uma netnografia, é importante ver a Internet não simplesmente como um espaço, um lugar ou um texto, ou algo público ou privado, mas sim constituída por vários tipos de interação: “bate-papos, postagens, comentários em blogs, partilhas de clips de som e vídeos e conversas telefônicas compartilhadas por protocolos” (KOZINETS, 2014, p. 134). Um mundo social digital que vem se constituindo de maneira nova para nós. Em síntese, uma cibercultura na qual as regras e as formas de funcionamento são flexíveis e em constante mutação, acarretando aspectos éticos de toda natureza. Aspectos esses a nos lembrar que tal mundo social digital não está funcionando em separado, sofrendo influências e influenciando outros mundos não digitais. É importante ao se investigar comunidades escolares, empregando a netnografia, termos em conta algumas perguntas de cunho ético:

as comunidades online são espaços privados ou públicos? Como se obtém consentimento informado dos membros da comunidade online? [...]. Devemos usar as conversas em que participamos ou “vemos” em salas de bate-papo? Existem diferentes regras éticas para cada meio de comunicação eletrônica? Idade e vulnerabilidade importam online? (KOZINETS, 2014, p. 132).

Do início ao fim da pesquisa netnográfica, do contato inicial do pesquisador com a escola e a (sub)comunidade a ser pesquisada, chegando inclusive na divulgação e publicação de dados, aconselha-se que o pesquisador: “1. identifique-se abertamente e com precisão, evitando qualquer engano; 2. descreva abertamente e com precisão seu propósito de pesquisa para interagir com membros da comunidade; e 3. forneça uma descrição acessível, relevante e exata de seu foco e interesse de pesquisa” (KOZINETS,



2014, p. 139). O mesmo autor sugere, por fim, a criação de um veículo de comunicação (um site, por exemplo) apresentando para a comunidade de forma detalhada a pesquisa, mostrando o projeto, a instituição na qual está ligado para fazer a pesquisa, o termo de consentimento e tudo o mais a envolver a investigação.

Em ambientes ciberculturais, cada vez mais, a pesquisa, a educação e a escola estão sendo reconfiguradas, produzindo novas características das práticas investigativas e educacionais contemporâneas (DORNELLES, 2008). Os sujeitos escolares, como vários outros tipos de sujeitos, interagem por meio dos artefatos tecnodigitais conectados à Internet. Essa forma de interação produz problemas que se assemelham aos mundos não digitais: encontramos desigualdades sociais, (ciber)bullying, mecanismos de exclusão dos sujeitos e tantas outras formas pouco justas e éticas de se viver a relação com os outros.

É nessa lógica que a relação entre pesquisa, escola e cibercultura mostra-se fundamentalmente importante. A cibercultura possui, dentre muitos aspectos, um emaranhado de informações em constante mudança, transformando sujeitos e sendo transformadas por esses. Deve-se considerar que a interação entre cibercultura e educação faz desaguar na escola relações entre máquinas, softwares e seres humanos, tornando-se algo “passível de investigações, análises e interpretações” (DORNELLES, 2008, p. 136). Nesses cenários, pautando-se na netnografia, quais mecanismos de abordagem, de coleta e de análise podemos empregar para realizarmos uma pesquisa ética na escola?

10.4 A netnografia e suas aplicações na escola

Com o método netnográfico, o pesquisador pode optar por dois tipos de participação na comunidade pesquisada. O primeiro é o que não aparece, está à espreita observando (*Lurker*) e o outro é o interativo (*Insider*), aquele que participa ativamente das conversas, realiza entrevistas e, de uma forma geral, troca mensagens com o grupo. Ademais, é necessário ressaltar que pode haver vários estágios de interação entre esses dois modelos de pesquisador (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011). Na realização de coletas de dados netnográficos via Whatsapp, por exemplo, pode ocorrer a atuação do tipo *Insider* e *Lurker*, se o pesquisador se “infiltrar” no grupo, interagindo com os membros, mas também coletando dados que não seriam apenas das perguntas que propôs. Sendo assim, ele agiria como um membro que, por vezes, interage e outras apenas observa. Em ambos os casos, é necessário levar em conta que a netnografia trata tanto com abordagens qualitativas como com abordagens quantitativas. Seja qual



for a abordagem - ou uma articulação entre elas - é necessário escolher com atenção e cuidado as ferramentas de coleta de dados. Neste artigo tratamos centralmente de três formas de coleta e registro: o diário de campo, os questionários e as entrevistas. Acreditamos que essas três formas, além de potentes para se fazer pesquisa netnográfica, são mais controláveis e seguros eticamente, especialmente para pesquisadores iniciantes a usarem esse método.

10.5 O quanti e o quali

A netnografia tem como potencialidade trabalhar de maneira articulada e somatória com abordagens de coleta e análise de dados, tanto de espectro qualitativo como quantitativo, promovendo pesquisas descritivo-analíticas. Sabemos que a pesquisa qualitativa se empenha em trabalhar com um emaranhado de significados, convicções, valores que exploram e captam subjetividades de grupos ou comunidades. A sua intenção é analisar as interações humanas e seus vários sentidos que não podem ser assimilados apenas por equações. Por sua vez, a pesquisa quantitativa está mais focada em coletar e analisar dados por meio de números e processos mensuráveis. Então, o modelo qualitativo de pesquisa objetiva produzir informações empíricas e numéricas para fundamentar um determinado estudo (MINAYO, 2011).

Apesar de alguns autores encararem as pesquisas qualitativas e quantitativas de forma díspares, entendemos que essas abordagens não são excludentes por si só e que o pesquisador pode trabalhá-las de forma que uma complete a outra, tornando o trabalho mais potente. Além disso, podemos dizer que quando articulamos esses modos de pesquisa talvez seja possível viabilizar uma percepção mais apurada do evento estudado (ANDRÉ, 1995; MINAYO, 2011).

Epistemologicamente, quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma mensuração dessa grandeza sob certos critérios), e ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, em si, seu significado é restrito. De outro lado, a apreciação de uma qualidade depende de que o fato, o evento, a ocorrência, seja apreendido, portanto é necessária sua manifestação em certo nível de grandeza (GATTI, 2012, p. 3).

Ao nos apoiarmos no sentido epistemológico empregado por Gatti, no contexto de uma pesquisa netnográfica - levando em conta abordagens qualitativas e quantitativas -, é possível pensá-la como processos combinados entre procedimentos de pesquisa quali e



quanti para tratar de “questões que deve[m] interessar os pesquisadores netnográficos” (KOZINETTS, 2014, p. 46). Por um lado, para entender o funcionamento de comunidades online específicas, questionando e perguntando criticamente como e por que funcionam de determinada forma e não de outra - especialmente em cenários tão dinâmicos e mutáveis como os ciberculturais -, as abordagens qualitativas nos parecem fundamentais. Por outro, se estamos interessados em perguntar “quantas pessoas leem [um determinado] blog? Quantas usam comunidades online para aprender [...]? Com que frequência [...]?”, estaremos interessados em “questões [que] exigem pesquisa por levantamento” (KOZINETTS, 2014, p. 46) a empregarem procedimentos quantitativos (surveymonkey é um exemplo). Levamos em conta que

[...] a pertinência de trabalhos que trabalhem no sentido de clarear os caminhos que serão traçados por diversas áreas [...] por vezes demandando aproximação com outros aparatos teórico-metodológicos como análises quantitativas e estatísticas (webmetria, número de links, etc.), Análise de Discurso (AD), Análise de conteúdo (AC), Análise de Redes Sociais, entre outros, dependente do desenho e das delimitações que o problema pertinente ao objeto [educacional] requerer (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 35).

10.6 Os instrumentos de coleta

A coleta de dados na netnografia (como a etnografia) tem relação diretamente proporcional ao contato constante com a comunidade pesquisada. Para realizar tal contato, vários caminhos podem ser seguidos. Porém, independente da ferramenta utilizada pelo pesquisador para a coleta dos dados, é necessário que ele se engaje, tenha relação ativa com os pesquisados, seja colaborativo e se conecte às pessoas e comunidades, “não com um website da rede, servidor ou teclado, mas com pessoas no outro extremo” (KOZINETTS, 2014, p. 93). Além disso, é preciso destacar que nesse método de pesquisa a análise dos dados ocorre constantemente. À medida que o contato com a comunidade se desenvolve, o pesquisador deve se esforçar para compreender o contexto no qual estará inserido. Portanto, para haver uma pesquisa netnográfica é imprescindível que conversas e abordagens sejam estabelecidas para que a coleta de dados seja efetiva. Dessa forma, várias são as tarefas de um netnográfico: ler mensagens, lançar questionamentos, acompanhar os links sugeridos, enviar e responder e-mails, fazer comentários a partir de postagens e colaborar com o grupo sempre que necessário. Por isso, quanto mais sincrônica e planejada for a entrada do pesquisador no campo, melhor serão os resultados obtidos. Em pesquisas netnográficas, devemos levar em conta que

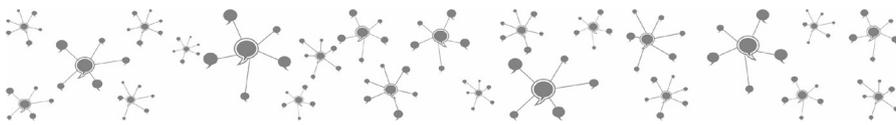


a participação do pesquisador “será ativa e visível a outros membros da comunidade”, devendo “contribuir para a comunidade e seus membros. Nem todo pesquisador [...] precisa estar envolvido em todo tipo de atividade [...]. Mas todo pesquisador [...] precisa estar envolvido em alguns tipos de atividade comunitária” (KOZINETS, 2014, p. 93).

Kozinets (2014) afirma que há três tipos de captura de dados. O primeiro tipo seria: os dados de arquivos. Esses dados são aqueles que não têm envolvimento direto do pesquisador ou não foi impulsionado por ele. O segundo tipo de captura seria: os dados que o pesquisador cria em conjunto com a comunidade por meio das conversas. E o terceiro seria: as observações pessoais pelo pesquisador durante seu contato com o grupo. Assim, no caso da netnografia, como tudo que foi capturado pode ser salvo, tornando-se parte de um diário de campo, talvez possamos dividir notas de registro no diário como automáticas (gravadas da forma como foram capturadas) ou como reflexivas (gravadas com as interpretações do pesquisador no momento da captura), sendo que essas servirão ao pesquisador como registro de “seu percurso de forasteiro para participante, seu aprendizado das linguagens, rituais e práticas, assim como seu envolvimento em uma rede social de significados e personalidades” (KOZINETS, 2014, p. 110). As ferramentas utilizadas para gerar todos esses dados podem ser diversas, entre elas, os blogs, os fóruns, os chats, o *Messenger*, o *Whatsapp*, o e-mail entre outras que permitam comunicação constante com membros da comunidade que se pretende pesquisar. Vale salientar que todos os registros precisam ser salvos e bem organizados para visualização posterior.

Na netnografia um importantíssimo instrumento de coleta de dados é o diário de campo. Ele pode ser entendido como um “amigo silencioso”, pois nele anotamos todas as coisas necessárias: pensamentos, apreensões, questões e informações que não foram recolhidas por intermédio de outras técnicas. Além disso, o diário de campo é particular e intransferível, sendo nesse instrumento que o pesquisador submete todos os pormenores de sua investigação. Dessarte, quão maior for os detalhes presentes nesse instrumento, maior será o auxílio à análise e descrição do objeto estudado (MINAYO, 2011).

Por isso mesmo, o diário de campo ajuda a promover constantemente um olhar e um investimento cuidadosos sobre os dados coletados em uma comunidade pesquisada - princípio pertinente tanto à etnografia como à netnografia. Nesse sentido, o diário de campo, inicialmente, serve para um registro descritivo do observado e das situações passadas durante a pesquisa e em momentos específicos de coleta de dados. Com os registros feitos, fica mais fácil realizar as análises posteriores ao acontecimento. Ao



empregar o diário de campo na netnografia, o pesquisador pode estar “dentro para compreender, mas ao mesmo tempo [pode] estar fora para racionalizar a experiência e poder construir” (CARIA, 2002, p. 5) suas análises. Em suma,

o diário de campo, mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um “sistema de informação”, onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento, onde ele possa traçar objetivos e propor atividades, preparando assim as ações [...] futuras (FALKENBACK, 1987, p. 3).

O diário de campo é um instrumento utilizado para anotações e reflexões acerca de todo processo de uma pesquisa etnográfica, que também pode ser empregado na netnografia. De um lado, “a etnografia supõe um período prolongado de permanência no terreno [uma espécie de aculturação por parte do pesquisador], cuja vivência é materializada no diário de campo, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador” (CARIA, 2002, p. 12). De outro, a netnografia trabalha com uma imersão detalhada em dados online, sendo que “nesse processo combinado de aculturação e coleta de dados, a manutenção [do diário de campo] pode cumprir a função crítica de registrar e refletir as mudanças indispensáveis que ocorrem fora do âmbito” (KOZINETTS, 2014, p. 109) de um pesquisador conectado: suas próprias impressões.

O questionário é outra forma de coleta de dados utilizada na netnografia, sendo também entendido em seu contexto como instrumento de pesquisa para a obtenção de melhores resultados, tendo como base os objetivos propostos. De acordo com Perrien (1986), o questionário objetiva aquisição de informação sobre o comportamento humano, seus interesses, suas opiniões, seus usos de ferramentas (digitais), seu posicionamento demográfico entre várias outras questões. Esse mesmo autor ainda nos diz que os questionários devem ser iniciados com perguntas mais acessíveis, para atrair o interesse do pesquisado. Na sequência, vêm as perguntas mais importantes para o trabalho. Por fim, as questões que caracterizam o ser, relacionadas ao nível educacional e escolar, religião, nacionalidade, entre outras questões de interesse. Manuel Cours (2015, p. 55) também nos diz que “o questionário é um instrumento de coleta de informações para quantificar e comparar as informações. Essa informação é recolhida a partir de uma amostra representativa da população-alvo por meio da investigação”.

Ferber (1974) também relata a relevância de se formular um bom questionário. Entre os critérios estão: detectar os aspectos principais do trabalho de pesquisa para realizar boas perguntas; deve ser bem estruturado para facilitar o acesso das pessoas; as perguntas



devem estar acessíveis para os pesquisados; tomar cuidados éticos quanto à divulgação de nomes; não usar títulos nos grupos de questões e não inserir várias perguntas em uma página; construir as questões de modo coeso e coerente com a intenção de obter boas respostas. De acordo com Cours (2015, p. 58), um questionário deve seguir:

especificação das informações requeridas, especificação do tipo de método utilizado nas entrevistas, determinação do conteúdo das questões, concepção das questões propostas, concepção de incapacidade e falta de vontade de responder de participantes, escolha de questões com relação a estrutura, determinação da formação das questões, disposição e ordem das questões, identificação da forma e do plano global, reformulação do questionário e pré-teste do questionário.

Além dessas etapas de elaboração do questionário, Cours (2015) descreve a parte estrutural. Assim como qualquer texto, esse instrumento também deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Portanto, é extremamente importante observar todos esses aspectos para validação dos resultados. Como ilustração, os questionários podem ser criados no Google Forms, Survio, SurveyMonkey ou outros softwares e enviados para os sujeitos da pesquisa por e-mail, *Facebook*, *Twitter* e/ou *WhatsApp*, respeitando a preferência de cada um, oportunizando a resposta ao questionário na hora que o sujeito pesquisado desejar.

“Entrevistas netnográficas” como propõe Kozinets (2014) é outra possibilidade de realizar a coleta de dados. As salas de bate-papo, os fóruns e outras ferramentas de conversa podem ser usadas para entrevistar sujeitos da comunidade pesquisada. Nesse momento, várias narrativas podem ser construídas, uma vez que os entrevistados relatam suas próprias impressões e trajetórias na e sobre a comunidade, arquitetando, algumas vezes, afirmações duvidosas sobre si ou outros membros. Especialmente na participação ativa (*Insider*), as entrevistas tomam uma importância central no universo online. Isso porque esse tipo de entrevista pode ser realizado em grupo ou individualmente, sendo formal ou informal, estruturada, semiestruturada ou não estruturada. Além disso, o entrevistador também deve escolher a ferramenta base da pesquisa, como os websites de redes sociais, *chats* ou quaisquer outras ferramentas de comunicação online. Nesse caso, algo positivo desse uso seria a facilidade de transcrever e salvar os dados. Já um ponto negativo seria a perda de gestos e outros sinais que poderiam ser detectados apenas face a face. Além disso, é possível trabalhar com entrevistas em profundidade, algo “um pouco semelhante a um levantamento com menos perguntas e muito mais interação, sondagem e abertura à perspectiva e contribuição singular do participante” (KOZINETTS, 2014, p. 106).



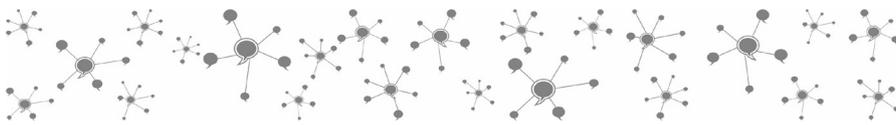
Levamos em conta que fazer uma entrevista via tecnologias digitais significa que a troca de mensagens será adaptável ao ambiente. Entendemos, então, que as comunicações vão ser moldadas de acordo com os processos e as práticas culturais das comunidades pesquisadas. Assim, à medida que o pesquisador interage com os sujeitos poderá obter com maior facilidade documentos, imagens e mensagens pertinentes à sua investigação, mesmo durante a entrevista. O meio digital também facilita o arquivamento dos dados, uma vez que as entrevistas são transcritas e podem ser salvas automaticamente (KOZINETTS, 2014). Para organizar melhor os dados, seria necessário selecionar as postagens que o pesquisador julgar interessante para o contexto da pesquisa e, na sequência, fazer os *prints*, tanto das entrevistas quanto de informações que estiverem relacionadas com o assunto pesquisado.

Finalizando essa seção, para colher um resultado positivo de uma pesquisa netnográfica, reafirmamos que é válido criar um ambiente adequado de interação e confiança com o grupo para obter boas respostas dos entrevistados. As perguntas podem ser feitas aos poucos para que a aproximação e o envolvimento com os pesquisados ocorram de modo eficiente. Assim, podemos dizer que coletar dados em netnografia significa ter contato com sujeitos que transmitem vivências e culturas determinadas. As práticas das comunidades podem emanar de várias formas, “mas, qualquer forma que ela assuma implica envolvimento, engajamento, contato, interação, comunhão, relação, colaboração e conexão com membros da comunidade - não com *site* da rede, servidor ou teclado, mas com pessoas no outro extremo” (KOZINETTS, 2014, p. 93).

Portanto, a netnografia pode ser entendida como uma metodologia que emprega, com detalhes, as formas de utilização das tecnologias digitais. Para mais, esse método vem se revigorando exatamente porque não segue um modelo único, sendo considerado um artefato cibercultural de análise e não apenas um método normatizado. Dessa forma, a netnografia é um modelo adaptativo e adaptável (HINE, 2000).

10.7 Considerações finais

Antes, o livro era o principal meio de transmissão de saber. Contemporaneamente, o saber é transmitido com muita potência no ciberespaço, constituindo ciberculturas e suas comunidades. Hoje, os sujeitos vêm precisando cada vez mais da tecnologia para realizar suas tarefas diárias, das mais simples as mais complexas. Então, “o portador direto do saber não seria [apenas] a comunidade física e sua memória carnal, mas [também] o ciberespaço, a região dos mundos virtuais, por meio do qual



as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes” (LÉVY, 1999, p. 164), consumidores e produtores de artefatos ciberculturais. Portanto, o ciberespaço é, também, um grande mercado econômico, com um grande potencial de armazenamento de memória sobre formas de consumo, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem.

Nessa direção, podemos entender a cibercultura como um sistema que abarca as informações da web, porém existem muitas coisas além da tela: o usuário, suas práticas (ciber)culturais e várias formas de ser sujeito. Parece-nos que o encontro da cultura com os processos de subjetivação torna-se uma forma de experienciar um modo de vida: se “antes a cultura era vista como um estado ou um hábito mental ou, ainda, um corpo de atividades intelectuais e morais; agora, significa também todo um modo de vida” (WILLIAMS, 1969, p. 20).

Com o auxílio dos aparatos tecnológicos é possível desenvolver habilidades, aumentando o potencial individual e coletivo de inteligência dos seres humanos. Todavia, os olhares voltam-se também para os processos de formação da educação. Nada pode ser previsto com muita antecedência, visto que as transformações tecnológicas acontecem a todo momento. Sendo assim, parece-nos necessário arquitetar novas estratégias para ensinar e produzir conhecimento. Este deve ser visto como algo não linear, posto que precisa ser ressignificado com frequência para acompanhar a evolução humana e tecnológica. Aí a netnografia pode ter uma importância muito grande.

A troca e o acesso de informações pela Internet propiciam a análise da linguagem empregada, podendo-se explorar dados visuais, com seus significados culturais, sociais, políticos, econômicos etc. Sabemos que o ser humano está cada dia mais conectado e a tecnologia faz parte de seus hábitos diários. Então, a netnografia se torna uma metodologia cada dia mais significativa para a compreensão de comunidades virtuais, escolares ou não. Para as pesquisas relacionadas à Internet e às tecnologias digitais, tudo que é exibido no ciberespaço pode ser muito produtivo, principalmente para analisar os processos que envolvem os internautas, sendo “[...] de uma riqueza imensurável para novas pesquisas, faz[endo] parte da construção que cada indivíduo faz de si mesmo [...]. Hoje, o que encontramos na Web é o outro que se constitui a si mesmo, produzindo a sua verdade” (MARTINS, 2011, p. 128).

Reafirmamos que no encontro entre netnografia e cibercultura está um desses vários espaços: a escola. A Internet, as máquinas que participaram (e participam) de sua evolução e aquelas que são pensadas como desdobramentos das necessidades por elas



produzidas (celulares, consoles de jogos, notebooks etc.) adquiriram amplitude mundial, sendo tratadas como tendo um grande potencial para se educar os sujeitos. Os recursos da Internet – e todas as máquinas a eles ligados - podem ser utilizados de diversas formas, desde que as escolas possuam condições financeiras, técnicas e tecnológicas para isso, propostas e promovidas por políticas públicas para o desenvolvimento de tais condições. As transformações tecnológicas, cada vez mais, mostram que “o cotidiano escolar” não vem se restringindo “ao que ocorre na escola apenas, assim como as relações escolares também não se restringem aos ambientes presenciais” (NOGUEIRA; GOMES; SOARES, 2011, p. 199).

Parece-nos, então, que a netnografia vem se apresentando como uma discussão, uma metodologia e uma abordagem teórica que traz possibilidades de averiguarmos: como vem sendo usada a Internet em ambientes escolares para processos pedagógicos? Como alunos, pais e professores vem entendendo e vivendo essas transformações? Como nós estamos e podemos nos conectar a essas novas e ricas maneiras de ensinar e aprender? Se as perguntas levantadas por Paula Sibilia (2012, p. 208) fazem sentido - “para que necessitamos de escolas, hoje em dia? O que queremos que esses estabelecimentos façam com as crianças e os jovens contemporâneos, ou com aqueles que ainda virão adiante?” -, precisamos compreender melhor como diversos processos relacionados às tecnologias se apoiam nessas tecnologias para potencializar interesses, paixões e conexões que as escolas, já há algumas décadas, não têm oportunizado com a mesma potência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 34-40, dez. 2008.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2000.

BRAGA, A. **Usos e consumos de meios digitais entre participantes de weblogs: uma proposta metodológica**. 2007. Disponível em: <https://proceedings.cience/compos-2007/papers/usos-e-consumos-de-meios-digitais-entre-participantes-de-weblogs--uma-proposta-metodologica?lang=pt-br>. Acesso em: 2 jul. 2019.



CARIA, T. H. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. *In*: CARIA, T. H. (org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CARVALHO, I. C. M. A confidencialidade na pesquisa em Educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

COURS, M. **Recherche marketing**. 2015. Disponível em: <https://manuscript.depot.com/internet-litteraire/document-pdf.01/infopresse/recherche-marketing/virginie-bernal.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

DORNELLES, J. **Vida na rede: uma análise antropológica da virtualidade**. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FALKENBACK, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 1-12, 1987.

FERBER, R. **Handbook of marketing research**. New York: McGraw-Hill, 1974.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GATTI, B. A. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional**. 2012. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~marcos/Bernadete25052012.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2000.

HINE, C. Virtual methods and the sociology of Cyber Social-Scientific Knowledge. *In*: HINE, C. **Virtual methods**. Issues in Social Research on the Internet. Oxford: Berg, 2005.

KOZINETTS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARKHAM, A.; BUCHANAN, E. **Ethical decision-making and internet research: recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0)**. Chicago: AoIR, 2012. Disponível em: <https://aoir.org/reports/ethics2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.



- MARQUES, A. C.; CAETANO, J. S. Utilização da informática na escola. *In*: MERCADO, L. P. L. (org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.
- MARTINS, T. M. O. **As mídias na e além da sala de aula**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MORAN, J. M. **Ciência da informação**: como utilizar a Internet na educação. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.
- NOGUEIRA, E. J.; GOMES, L. F.; SOARES, M. L. A. Netnografia: considerações iniciais para pesquisas em educação. **Quaestio**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 185-202, nov. 2011.
- NUNES, J. B. C. Pesquisa online. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (org.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- PASSARELLI, B.; SILVA, A. M.; RAMOS, F. (org.). **E-Infocomunicação**: estratégias e aplicações. São Paulo: Editora Senac, 2014.
- PERRIEN, J. **Recherche en marketing**: méthodes et décisions. Montréal: Gaëtan Morin, 1986.
- PROST, A. Fronteiras e espaços do privado. *In*: ARIÈS, P.; DUBY, G. (org.). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. **E-Compós**, Brasília, v. 4, p. 1-22, dez. 2005.
- ROSE, N. The death of the social? **Economy and Society**, London, v. 3, n. 25, p. 327-356, 1996.
- SANTOMÉ, J. T. La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. *In*: SANTOMÉ, J. T. **Etnografía e diseño qualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.



Capítulo 11

“Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

11.1 O reverso científico com as culturas da infância

Na canção intitulada “O que é, o que é?” do compositor Gonzaguinha (1982), pressupõe-se a existência de uma pureza inerente às crianças, ao interpretarem o significado da vida de forma espontânea e singela. Para esse “poeta” que habitou o universo das melodias, a ingenuidade da resposta de que a vida (apenas) é bonita, é bonita, evidencia uma representação moderna a respeito da infância, cujas características são pautadas em aspectos, tais como: a ingenuidade, a fragilidade, a doçura, a dependência, a inocência e, sobretudo, a pureza. Tais imagens foram construídas historicamente pelas diferentes sociedades, revelando olhares sobre as crianças sempre a partir do déficit, ou seja, do que lhe falta como ser em formação. Por efeito dessas representações (quase) hegemônicas à época, instituiu-se a negatividade na definição da criança, na medida em que passou a ser considerada como àquela que não fala (infans), não tem luz (o a-luno), não trabalha, não tem direitos políticos, não tem responsabilidade judicial e não carece de razão (SARMENTO, 2007). Como resultado desse processo histórico quase houve uma ocultação social das crianças, pormenorizando e secundarizando a complexidade da sua existência no mundo.

Contudo, do século XIX em diante, foi inegável a contribuição das teorias psicológicas para o entendimento do desenvolvimento infantil - o que em certa medida colaborou para colmatar as representações de outrora - resultando na inserção da criança como centro do debate científico no projeto de modernidade. Por um lado, esse quadro contribuiu bastante para reconhecê-la e evidenciá-la junto à esfera social,



de outro, quase que reduziu a compreensão do seu desenvolvimento às matrizes de natureza biológica (SOUZA, 1996).

A infância contemporânea, por sua vez, remete a um tempo social de instabilidade, acontecimento e mudanças em contraste com os pressupostos etários (naturais) de estabilidade e maturidade. A linearidade do tempo cronológico autoriza uma concepção de infância que lhe atribui uma qualidade de menoridade, ou seja, um vir a ser adulto. Nessa ótica, a infância é percebida como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para a sua completude na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento (MOMO; COSTA, 2010).

Barbosa e Gobbato (2017) anotam que somente nos últimos anos, especialmente no contexto da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, que essa compreensão da infância como déficit foi se modificando. Trata-se de um processo de transformação advindo da perspectiva epistêmica proveniente dos *Novos Estudos da Infância*⁵⁰, uma vez que têm postulado a reformulação das representações sobre a criança e a infância. Essa acepção conferiu visibilidade e respeito à existência desses pequenos sujeitos, de modo que passaram a ser marcados pela diferença geracional em relação aos adultos, não mais pela condição de negatividade.

Esses *Novos Estudos* vêm problematizando determinadas abordagens desenvolvimentistas que, ao longo de muito tempo, foram as únicas referências nas pesquisas envolvendo crianças. Ao fornecer uma compreensão da infância como construção cultural, social e histórica, tal campo de estudos sociológicos engendra transformações cujos efeitos têm alterado substantivamente a forma como se concebe e se observa as crianças em seus diferentes modos de ser / estar no mundo (MOMO; COSTA, 2010). Inseridas no contexto social de mudanças repentinas e abruptas, as referidas autoras ressaltam que atualmente as crianças passaram a viver em um mundo (pós-moderno) de intensa visibilidade, efemeridade, ambivalência, fugacidade, descartabilidade, individualismo, superficialidade e instabilidade.

Por efeito dessa conjuntura, confere-se às crianças o estatuto de sujeitos de direitos, sobretudo, naquilo que as afetam diretamente. Do ponto de vista da infância como categoria social, “é preciso levar em consideração que ela se distingue (mas não se isola) de outros grupos e, dessa maneira, as crianças são atores sociais com direitos à participação ativa na sociedade” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 13).

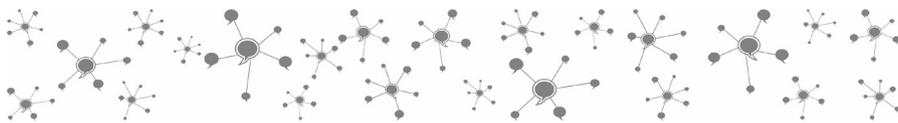
⁵⁰Para as autoras, o início dos Novos Estudos da Infância na década de oitenta foi tecido a partir de uma ciência crítica, isto é, eles emergem no campo de perspectivas que evitavam estabelecer generalizações sobre o tema da infância.



Outro aspecto que reforça a perspectiva sobre a participação ativa das crianças na sociedade, diz respeito ao universo das tecnologias e os canais de informação, mais especificamente àqueles concernentes aos modos singulares delas se apropriarem dos programas televisivos. Contrariamente ao que se presumia, constatou-se que as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, “ainda que se estabelecida uma relação empática, essa recepção foi criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens” (MOMO; COSTA, 2010, p. 3). Nessa busca, as crianças borram fronteiras de classe, religiosidade, etnia, raça, gênero e geração, ao passo em que se inscrevem de forma criativa e interpretativa na cultura globalmente reconhecida. De um lado, elas acabam recebendo a influência da cultura societária já estabelecida no universo adulto, de outro, esses pequenos produzem um universo próprio, isto é, uma maneira única de agir, ler e interpretar o mundo. Esse entendimento entre a diferença da “criança pensar, interagir e produzir cultura em comparação à lógica dos adultos vem sendo reconhecido pela sociologia da infância como “culturas da infância”” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 15) (grifo dos autores).

Nessa esteira, traremos para o debate do conceito de “culturas da infância” com a intenção de evidenciar a necessidade de uma inflexão científica nas pesquisas com crianças. Por intermédio desse conceito os autores reconhecem a capacidade das crianças produzirem uma cultura própria que transporta as marcas dos tempos, reflete a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. Em síntese, as culturas da infância refletem a “cultura societária que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 12).

Por efeito dessa acepção paradigmática, torna-se possível compreender as crianças na condição de sujeitos que realizam processos culturais a partir de uma “gramática própria”, na interação com seus pares e com os adultos. Consoantes aos autores aludidos, essa gramática própria das culturas da infância conserva uma base estrutural, entretanto, dispõe de amplas dimensões, quais sejam: 1) as crianças constroem significados autônomos com processos de significação peculiares (qual será o significado da amizade para as crianças? O que entendem por amor e religião? Certamente elas elaborarão argumentos diferentes e ilógicos em comparação ao pensamento adulto); 2) na apropriação dos acontecimentos da vida, os pequenos transitam muito entre o



real e o imaginário; 3) multiplicidade dos usos de artefatos pelas crianças podem se transformar em muitas coisas simultaneamente, ou seja, uma folha pode virar um carro, posteriormente um míssil.

Além dessas dimensões que caracterizam as culturas da infância, temos quatro eixos basilares sobre os quais essas produções simbólicas são inventadas, recriadas, reinterpretadas, personificadas, dentre eles destaca-se: a ludicidade, a fantasia (capacidade semiótica) do real, a reiteração e a interatividade (SARMENTO; PINTO, 2004). No que se refere à dimensão lúdica, compreendida aqui como liberdade de expressão e espontaneísmo pulsante por sonho, imaginário e representação (importante função semiótica) (CARNEIRO, 2017), constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância.

Sobre a fantasia do real pela criança, pode-se afirmar que ela amplia a atribuição dos significados às coisas, elemento subsidiário para o desenvolvimento da inteligibilidade. Ocorre que a temporalidade (reiteração) da criança não segue o tempo cronológico e linear do relógio, mas é submersa em uma descontinuidade/continuidade temporal sem medida, reiniciada, reinventada e repetitiva.

Em se tratando da interatividade, ressalta-se que as crianças estão em contato com várias realidades, uma vez que habitam múltiplos territórios (brincantes) que contribuem para sua formação social e pessoal. Nessa direção, destaca-se o papel das relações estabelecidas na conformação da cultura de pares⁵¹, pois é por meio dessas trocas que elas compartilham tempos, medos, ações, atividades e rotinas escolares. Ao entrarem em contato com o mundo adulto, elas não apenas internalizam, imitam e reproduzem as normas, mas interpretam, criam e recriam-nas em contato com outras crianças no interior dos diversos agrupamentos sociais. Nesse sentido é que Corsaro (2011) propõe a desconstrução do conceito de socialização, optando por utilizar o termo “reprodução interpretativa”. Para ele, a sociologia clássica compreende a socialização como um processo linear de preparação para a vida adulta no qual as crianças internalizariam passivamente o mundo externo. Em contrapartida, a reprodução interpretativa significa o modo pelo qual:

[...] as crianças se apropriam criativamente do mundo adulto para produzir suas culturas de pares, contribuindo também com a construção da cultura adulta. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto, a fim de responder às preocupações de seu mundo (CORSARO, 2011, p. 53).

⁵¹O uso do termo “cultura de pares” refere-se a grupos de crianças que passam parte do tempo juntas frequentemente construindo cultura com uma gramática própria de compreensão do mundo (CORSARO, 2011).



As crianças, em suas culturas infantis recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade:

elas fazem sua releitura do mundo: leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o. O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que ocorrem no convívio e nas interações entre pares, meninos e meninas, de idade aproximada e na vivência de situações - reais e imaginárias - que proporcionam o encontro entre as culturas adultas - familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião - e as novas culturas infantis (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 92).

A partir dessa gramática própria das crianças, identificamos a inevitabilidade de uma inflexão epistêmica em termos metodológicos - tanto no entendimento em relação a elas, quanto na maneira de produzir conhecimento (científico) com elas -, a fim de compreendê-las e interpretá-las em seus múltiplos contextos. Note o leitor, que ao longo do capítulo, procuraremos responder à questão central que nos impeliu - e nos provoca intelectualmente o tempo todo nessa jornada acadêmica, a saber: de que modo seria possível emprestar “as retinas” dos pequenos (ainda que momentaneamente) para poder enxergar, interpretar e desvendar tal universo próprio e fascinante?

Martins Filho e Barbosa (2010) investigaram até que ponto adultos pesquisadores compartilham da participação efetiva das crianças em pesquisas acadêmicas e os seus achados sinalizam para alguns eixos (teórico-metodológicos) essenciais a serem considerados. Um deles refere-se à qualidade da comunicação estabelecida entre adultos e crianças no âmbito da pesquisa. Já o outro aponta para a necessidade de estarmos atentos à parcialidade dos nossos olhares que tentam capturar as crianças, sendo imprescindível nos sensibilizarmos à reflexividade investigativa, uma vez que “constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não imponha o seu olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto de seus próprios preconceitos e representações” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 27).

Os pesquisadores em questão destacam ainda que as tipologias de interação social e trocas unilaterais devem ser abandonadas nos processos investigativos, na tentativa de desvelar as formas pelas quais as crianças negociam e interagem intimamente em grupos. Por outras palavras, é preciso mergulhar profundamente sobre o que se passa “entre” elas, e não “dentro” delas.

Outro eixo fundamental de reflexão diz respeito ao posicionamento do pesquisador em relação à descolonização da infância, haja vista que não se trata apenas de defender a libertação das crianças, mas de combater a ideia da sua irracionalidade ao perspectivá-



las como categoria social específica, mas não isolada do todo social. Por fim, Martins Filho e Barbosa (2010) apontam ainda que o maior desafio dos investigadores é a descoberta intelectual, física e emocional quando se trata de crianças, pois essa relação estabelecida é muito diferente das que envolvem somente adultos.

Para tentar compreender a complexidade de elementos referentes à consecução de pesquisas com crianças, sugere-se que o pesquisador se inspire na **cartografia** como atitude epistemológica de investigação. Trata-se de uma ferramenta (e postura) metodológica cujo teor permite recortar determinados tempos/espacos povoados por sujeitos e objetos indefinidos, na busca de se construir um mapa sempre inacabado, hiante e composto por uma multiplicidade de rotas. Abrir-se aos múltiplos caminhos das infâncias é uma condição primordial para o desenvolvimento de trabalhos científicos com crianças, visto que investigá-las significa mergulhar em um mar de instabilidade e imprevisibilidade, por isso, requer coragem, invenção e desejo de transformação.

Para além de um conjunto de procedimentos, o ato de cartografar:

[...] é um modo de viver, de conceber, de encarar e de construir a pesquisa. O método - não no sentido rígido e moderno da palavra com o qual estamos acostumados a lidar - coloca em funcionamento um novo modo de produção de conhecimento científico no qual não existem limites para a atividade criativa e nem para a junção arte-pesquisa (BARBOSA, 2017, p. 27).

Posto isso, a próxima seção será dedicada a aprofundar a relação (entre pesquisa, arte, criação e poesia) da qual faz alusão o excerto textual acima.

11.2 Pesquisar-poetizando com as culturas da infância

Sem poesia, sem arte, sem jogo, morre-se de realidade. No que tange às culturas da infância, se não pesquisarmos-poetizando, reinventando a tradição científica estabelecida, seremos vencidos pelos acontecimentos que emergem nas/das crianças. Na visão de Paraiso e Meyer (2012), essa maneira de concebermos o universo da pesquisa implica em nos apaixonarmos pela proposta, manifestarmos a paixão na escrita, vivermos a inquietude, não termos medo de rupturas e, sobretudo, expressarmos sempre o desejo e a necessidade de criar interpretações outras.

Pesquisar-poetizando é criar. Mas ninguém cria do nada. Criamos a partir de elementos e saberes constituídos anteriormente pela ciência, pela arte e pelo jogo. Isso significa que para pesquisar com crianças é preciso adequar, reavaliar, ressignificar e ousar novas metodologias. Por vezes, a trajetória de pesquisa com suas intempéries,



seus desafios e suas demandas já se estabelecem como a própria metodologia científica do estudo. Corroboram com isso, um bebê que chora com a sua presença, uma criança pequena que lhe convida à brincadeira, um elemento facilitador da interação que vem à tona no momento. Ou seja, essas situações casuais já compõem parte do seu método.

Conquanto, não estamos negando que as investigações junto às crianças desconsiderem caminhos analíticos e o rigor científico, porém, se não atentarmos para as singularidades que elas dispõem, nos perderemos no infundável labirinto interpretativo chamado infância. Decerto que os pequeninos escapam a todo o momento da racionalidade adulta, pois quando pensamos em apreendê-los, acabam respingando, metamorfoseando, resistindo e transgredindo.

Uma estratégia metodológica apregoada por Meyer e Paraíso (2012) para o contexto investigativo em questão refere-se ao saber *articular* e *bricolar*, na direção de entremear diferentes procedimentos de pesquisa, alvitando reinventá-los, misturá-los e quem sabe reinterpretá-los. Para elucidar tal proposta, apresentaremos a seguir algumas abordagens de pesquisa já existentes na literatura científica, porém, alertamos mais uma vez para necessidade de produzirmos material empírico a partir da singularidade das crianças e suas culturas.

Para fins didáticos, no quadro 8 reunimos as tipologias de pesquisa que vêm sendo mais utilizadas⁵² com crianças (e que nós utilizamos também) em processos investigativos envolvendo as Ciências Humanas e Sociais, conforme doravante.

Quadro 8 - tipologias de pesquisa que vêm sendo mais utilizadas com crianças

Tipos de pesquisa com crianças	Abordadas nesse texto
ABORDAGEM	Qualitativa
NATUREZA	Aplicada
PROCEDIMENTOS	Etnografia, Observação Brincante, Estudo de caso, Pesquisa Participante, Escuta.
INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	Entrevistas, diário de bordo, registro artístico (desenho), corporal, fotográfico e fílmico.

Fonte: Do autor (2020) a partir de Gerhardt e Silveira (2009).

A **pesquisa qualitativa** debruça-se sobre aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e análise das interações sociais estabelecidas (pelas crianças) em territórios diversificados. Nesse sentido, para

⁵²Essa informação decorre de consulta dos textos que realizaram um levantamento sistemático no que diz respeito à utilização de metodologias de pesquisa com crianças.



desvelarmos essas dinâmicas no cotidiano das instituições educacionais ou fora delas, devemos necessariamente ir a campo.

Para alargarmos a reflexão teórico-metodológica no interior da pesquisa empírica, consideramos a **etnografia** como um dos procedimentos privilegiados para a investigação com crianças (PINTO, 1997). O tempo social e os modos de vida constituem as diferentes infâncias, exigindo que os pesquisadores se insiram e participem da vida daquelas crianças que investigam. Assim, o procedimento de pesquisa etnográfico, por assim dizer, significa tornar-se nativo. Compreensão alinhada a de Corsaro (2005) ao defender “que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças - ser uma delas tanto quanto podia” (CORSARO, 2005, p. 446).

A imersão no campo de pesquisa, ou seja, a aproximação inicial das crianças requer o estabelecimento de estratégias, a fim de que possamos tomar parte daquele contexto. Para tanto, o autor propõe a “entrada reativa” como tática fundamental de imersão no ambiente de investigação. Essa abordagem implica que o pesquisador não elabore perguntas óbvias e preestabelecidas para se “enturmar” com as crianças, tais como: do que vocês estão brincando? Posso participar também? O que significa isso?

Por incrível que possa parecer, os trabalhos de Corsaro (2011) demonstram que a entrada “ativa” do adulto nas áreas de brincar, de interação em brincadeiras e nos lugares de tempo disponível (recreio, intervalo, interstício de atividades) é melhor aceita pelo coletivo de crianças. Uma das postulações para se tornar parte do grupo, é figurar como **pesquisador brincante** naquele contexto. Conforme Lays Perpétuo (2016, p. 38), essa forma específica de atuação adulta:

[...] não é inata e nem restrita à infância ou à criança, ela surge como uma possibilidade que se constituirá dentro do enigma, da novidade, do acontecimento e da experiência das infâncias. Ela é figura de escape, descontinuidade, não linearidade, não normatividade e apresenta muitas faces e performances. São nessas características que a figura da/o brincante é evocada. A/o brincante é uma personagem conhecida pelos folguedos no Brasil, faz-se dançante, instrumentista, artista, é uma personagem popular. Vivencia o verbo brincar, experimenta, expressa e se cria nele. Está nos carnavais, folias de reis e congadas. É uma personagem que burla padronizações e categorizações, permite-se arriscar, que traz em si o é e não.

A prerrogativa de pensarmos a formação de um pesquisador brincante, emprestando o conceito da autora, potencializa-se na intensidade das interações com as crianças possibilitadas pela experiência conjunta. A concepção de brincante presume relação,

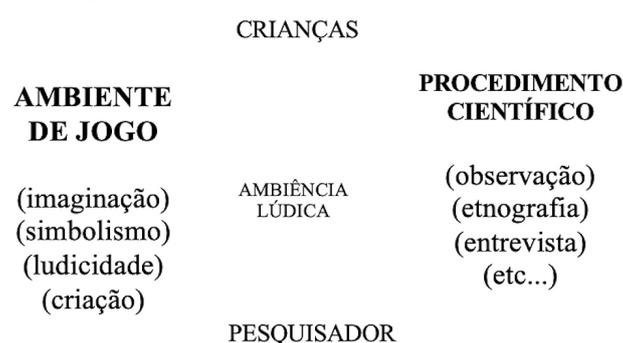


pois essa forma de interação exige a busca pelo encontro com o outro e consigo mesmo. A alteridade é chamada para isso, “pois a sua sensibilidade é ampla e perpassa o cuidado de si. A imprevisibilidade, a espontaneidade e a efemeridade afastam determinações, aproximam o movimento e a criatividade” (PERPÉTUO, 2016, p. 52).

Essa interação lúdica significativa torna-se o subsídio necessário à realização da **pesquisa-participante** na qual o pesquisador exerce seu papel analítico, ao mesmo tempo em que desenvolve uma oficina, um projeto ou produz algo com as crianças. Como alicerce central das estratégias de pesquisa-participante-brincante com crianças, o ambiente de jogo (envolto de ludicidade, subjetividade, imaginação, representação, simbolismo) possibilita ao adulto transformar-se simbioticamente em **observador/participante**, ou, melhor dizendo, observador-brincante.

Para Corsaro (2011), a busca por um olhar investigativo se revela nas interações do pesquisador com as crianças nos momentos de práticas lúdicas, o que por sua vez demonstra se ele está apenas fazendo suposições ou sobrepondo seu ponto de vista adulto. Evidencia, sobretudo, se ele está atento em descobrir quais são os sentidos e significados das ações para os pequenos e, simultaneamente, ao grupo. Para que a interação aconteça na lógica “criançocêntrica” é preciso criar espaços-tempos de conversação recheados de ambiência lúdica conforme representado na Figura 15 (prática científica em um ambiente que favoreça a liberdade de expressão da criança, fomentando, assim, o sonho, a imaginação e o desejo de falar sobre).

Figura 15 - Representação esquemática da ambiência lúdica



Fonte: Adaptado de Scaglia, Reverdito e Galatti (2013).

Contudo, isso não garante de forma alguma que as crianças narrem o que estão fazendo ou participem efetivamente da conversação, já que nem sempre estão disponíveis aos adultos enquanto estão brincando, desenhando ou escrevendo. A escuta dos diálogos entre crianças, no que se refere ao tema abordado, pode revelar um pouco mais sobre os enredos do pensamento criativo dos pequenos. Nesse sentido, o papel do



adulto-pesquisador-brincante é fundamental, uma vez que ele deve saber o momento de participar com as crianças ou se distanciar para observar as trocas, as ações corporais e as narrativas produzidas.

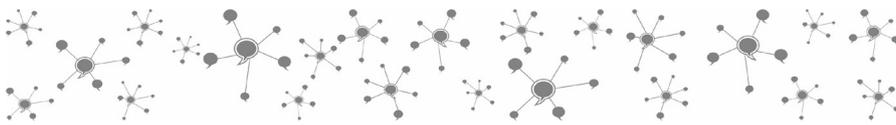
Quanto a isso, Cordeiro e Penitente (2014, p. 5) encontraram argumentações específicas de pesquisadores em relação à observação participante, no sentido de que “em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar, a observação é sempre com participação”. Mesmo porque “as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos” (idem). Isso se reafirma no registro do **diário de bordo** de Perpétuo (2016) que, durante suas observações com uma turma de educação infantil, foi convidada a brincar junto.

Após terminarem a atividade a professora deixou que brincassem na sala de aula. Elas deitaram, rolaram, dançaram, riram. No meio dessa movimentação toda, uma das crianças se aproxima de mim, e pergunta “Por que você só vai ficar sentada aí?”. Pouco momento depois sinto cutucões e vejo que uma das crianças estava mexendo comigo, queria brincar. Passa mais um tempinho, outra vem conversar. Pareceu inconcebível para elas alguém estar ali e não se envolver brincando, não movimentar seu corpo de alguma forma (Diário de Bordo, 30/03/2016) (PERPÉTUO, 2016, p. 128).

Além disso, nota-se quando da utilização dos instrumentos de registros em campo que as crianças também manifestam curiosidade sobre a funcionalidade dos materiais e equipamentos, tais como o diário de bordo, a filmadora e a máquina fotográfica. Somos, quase sempre, interrogados: por que você está usando isso? Para que isso serve?

Ocorre que de modo não intencional, por esse não ser o foco da pesquisa, parte dos pesquisadores acabam cedendo aos encantos dos pequenos e permitindo-lhes a exploração dos equipamentos. Como esses instrumentos geralmente ficam bem próximos e disponíveis ao pesquisador, é legítimo que no processo de interação as crianças queiram se apropriar disso. Em outra instância, podemos localizar pesquisas nas quais a utilização de equipamentos não é apenas circunstancial, tal como a de Xavier Filha (2015), cujo objeto de estudo circunscreve-se à produção de filmes de animação pelas próprias crianças.

Como o uso da **filmagem** no cotidiano das pesquisas nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com seus pares, produzindo modos de vida. É geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações no cotidiano que o pesquisador acessa os sentimentos e questionamentos das crianças (BARBOSA; GOBBATO, 2017). Para possíveis análises, podemos utilizar a **etnografia de tela** como uma metodologia que busca aplicar estratégias de análise



etnográfica, aliando-as às ferramentas próprias da análise de imagens. Demanda um longo período de contato com as filmagens na tentativa de pinçar determinadas cenas para a realização de uma análise mais aprofundada (BALESTRIN; SOARES, 2012).

Já o uso do **registro fotográfico** para produzir imagens em pesquisas com crianças, mais do que servir como ilustração para o texto, serve como fonte documental primária de análise e “reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas - outros textos - da realidade estudada” (CAMPOS, 2008, p. 38). Vale dizer que esses equipamentos são de significativa importância, uma vez que nos ajudam captar as diferentes linguagens expressivas das crianças, em especial, a máquina fotográfica e a filmadora.

Lembra-nos Rocha (2008, p. 3) que “quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (p. 3). Cabe ao pesquisador considerar a faixa etária das crianças, pois as que são menores podem sentir dificuldade em se expressar apenas por meio da oralidade, como é o caso dos bebês. Para Barbosa e Gobbato (2017) as **pesquisas com bebês** (zero a 1 ano e 6 meses) devem levar em conta determinadas formas de interpretar, significar e comunicar que emergem do corpo por meio dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal. Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens dos pequenos e respondê-las adequadamente, reconhecendo os bebês como seres linguageiros, ativos e interativos (BARBOSA; GOBBATO, 2017). Para poder compreender e comunicar-se com um bebê, o pesquisador tem de aguçar o seu olhar, registrando, fotografando, filmando, a fim de buscar elementos que possam trazer à tona aspectos expressivos ainda velados.

No tocante a criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), outros dispositivos de comunicação também devem ser sensivelmente perscrutados, com destaque para o brincar, a linguagem corporal e as produções artísticas. Gobbi (2008) defende que a arte possibilita a expressão de uma realidade interna e subjetiva das crianças, em especial, o desenho. Aliado às narrativas produzidas pelos pequenos ao longo do processo, o fazer artístico constitui-se em importante fonte de registro para nos aproximarmos mais intimamente das crianças. Conforme Gobbi (2008, p. 111):

enquanto alguém que olha, interpreta e analisa, portanto, atribui significado (s) às produções infantis, o pesquisador se posiciona, nessas ações, pautado pelos referenciais teóricos - metodológicos que orientam sua pesquisa. Portanto, não é único o olhar ao qual a expressão da criança está sujeita. Nesta



oficina, coerente com sua fundamentação teórica, o desenho e a pintura - livres ou com direcionamento temático - são considerados formas de acesso ao universo da criança.

Quando a presença da oralidade já aparece como capacidade comunicativa em desenvolvimento, a **escuta sensível** justifica-se como metodologia pelo reconhecimento das crianças como sujeitos sociais capazes de agir, compreender e interagir com o mundo de maneira singular, diferentemente do adulto. Esse processo de legitimação social das crianças implica também considerar que “ouvir e escutar as crianças e agir sobre o que as crianças dizem são três atividades muito diferentes, apesar de serem frequentemente suprimidas como se não fossem” (ROCHA, 2008, p. 48). Segundo a referida autora há uma diferença entre ouvir e escutar, haja vista que escutar envolve, além de ouvir, uma interpretação das narrativas das crianças.

O momento da escuta tem que ser também o momento da representação - da representação coletiva. Em se tratando de crianças, ao buscar compreender seu ponto de vista, há necessidade de se atrelar fala ou diálogos em grupos com desenhos, brincadeiras, jogos e fotos produzidas pelas próprias crianças. A gravação de suas falas e também de suas atividades pode favorecer uma ampliação e uma relativização do ponto de vista adulto (ROCHA, 2008, p. 49).

Além da escuta, considera-se fundamental agir sobre o que as crianças dizem, contudo, não devemos subestimar a sua capacidade com perguntas reducionistas ou óbvias, intituladas pela autora como perguntas-teste. O diálogo planejado ou a **entrevista com crianças** deve ter um roteiro, melhor dizendo, uma **intencionalidade** do pesquisador, mas as perguntas não devem infantilizar ainda mais as crianças. Deve envolver, quase sempre, o coletivo de crianças (a não ser quando da realização de um estudo de caso) no interior de um contexto segundo o qual as indagações tenham um significado específico para elas. Como exemplo, podemos mencionar a apresentação de textos culturais variados (pinturas, esculturas, música, literatura, cinema, escrita, dentre outros) com a finalidade de incitá-las a falar sobre determinados temas.

Para ilustrar, explicitamos um diálogo entre as crianças registrado por Perpétuo (2016, p. 87) no momento em que a professora apresenta uma atividade escrita envolvendo questões de gênero.

Uma das atividades solicitava que as crianças separassem as figuras que continham brinquedos que gostavam daquelas que representavam os que não gostavam. As figuras eram de peteca, blocos de montar, corda, bicicleta, xadrez, boneca, quebra-cabeça, cobrinha, carrinho e dominó. Algumas falas



que surgiram durante a atividade:

- *Eca! Boneca!* – disse um dos meninos.

- *Gosto de caminhão!* – fala de uma das garotas.

- *Alguns brinquedos são de meninas, outros de meninos, alguns de meninas e de meninos.* – palavras da professora.

Uma das crianças diz “*Gosto de todos!*”.

Um menino diz que “*Não gosto de boneca de menina, só de boneco de homem*” (Diário de observações, 05/04/2016, p. 134).

Nesse caso, o diálogo estabelecido entre as crianças marca a possibilidade de fazê-las falar de forma contextualizada acerca dos códigos culturais que delimitam as fronteiras de gênero presentes nos brinquedos. Na medida em que reinventamos a aplicação de entrevistas dirigidas individualmente (ou com a utilização de grupos focais), transformando-as em conversação⁵³, diálogo contínuo, mas não linear, criamos a chance de descortinar o que existe abaixo da rede complexa de significações dos discursos e enunciados proliferados por esses pequenos.

Essa multiplicidade de vozes advinda das trocas com/entre as crianças possui uma particularidade infinitamente mais complexa de ser interpretada pelo universo adulto devido a nossa formação cartesiana, instrumental e racionalizada. Tal emaranhado discursivo produzido por crianças acaba dificultando a utilização de técnicas analíticas bastante conhecidas na produção científica, tais como a **análise de conteúdo** (BARDIN, 2011).

Em um processo de análise discursiva que leve em conta a complexidade inerente à própria construção dos enunciados pelas crianças, “o trabalho do pesquisador será constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de certo conjunto” (FISHER, 2001, p. 206). Faz-se necessário:

[...] deixar claro que construir estas tais unidades a partir da dispersão não significa uma estratégia de simplificação ou redução, mas sim um princípio de organização que nos permite multiplicar as possibilidades de questionamentos [...] O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a certa formação discursiva (FISHER, 2001, p. 202).

A partir desse pressuposto as problematizações serão tecidas de acordo com os referenciais teóricos adotados por cada pesquisador, porém, cabe a nós alertarmos que essas interpretações não devem abandonar os marcadores sociais relacionados às desigualdades geracionais, de classe social, gênero, raça e etnia. Essas categorias

⁵³Para Deleuze e Guattari (1995), “conversação” significa a arte de levar o mundo dos conceitos para o mundo da vida.



analíticas precisam estar articuladas à linguagem oral, corporal (gestual, facial), pois interferem diretamente em situações nas quais as crianças, ora se apropriam da cultura historicamente elaborada, ora produzem uma cultura infantil (ROCHA, 2008).

Para além das interpretações adultas acerca do material empírico produzido, gostaríamos de compartilhar alguns dos **desafios éticos** que temos enfrentado nas investigações com crianças. A primeira questão está relacionada ao pressuposto comum de que o consentimento da família ou responsável pelas crianças já cumpre com os trâmites legais e operacionais do processo. Contudo, nessa abordagem que defendemos as crianças são consideradas protagonistas e isso significa que sejam consultadas sobre a participação ou recusa na pesquisa. Ratificamos esse argumento porque sabemos que comumente a solicitação do pesquisador para a investigação, o registro e a produção do material empírico não considera as vozes das crianças.

Do ponto de vista legal é óbvio que as crianças não respondem por si próprias, uma vez que é preciso o consentimento de alguém da sua família, mas isso favorece os processos de negatividade constituinte das infâncias (SARMENTO, 2007). Em contrapartida, consideramos necessário também a obtenção da autorização por parte das crianças, haja vista que esse procedimento ético salvaguarda o seu princípio como sujeito de direitos.

Em se tratando de pesquisas com crianças, Alderson (2000) destaca que a ética é um aspecto fundamental, uma vez que inegavelmente existem relações de poder que atravessam as decisões adultas nesse contexto de produção do conhecimento científico. A utilização de fotografias, filmagens, vídeos deve preservar a identificação das crianças para não as expor (tampando o rosto ou com fotografia tirada em posição estratégica). Ademais, suas identidades não devem ser explicitadas em observações registradas nos diários de bordo, mas isso não impede de negociarmos esses e outros aspectos da investigação com elas.

O pesquisador em parceria com o professor ou um adulto responsável, deve organizar um momento para conversar com o grupo de crianças para identificar-se, manifestar-se quanto às suas intenções e conquistar a autorização para acompanhá-lo no processo todo. Nesse contexto, podemos incluir a discussão sobre a forma de divulgação das informações produzidas na interação com o grupo, além de oferecer um retorno a partir dos impactos sociais da pesquisa (ALDERSON, 2000).

Caminhando para o fechamento das nossas reflexões, também queremos deixar registrado que temos presenciado a participação de crianças como depoentes, ou mesmo



analisando trabalhos, em bancas de defesa nos cursos de graduação e pós-graduação de algumas Universidades. Essas ações éticas que efetivam cada vez mais a participação das crianças nas pesquisas acabam por reconhecê-las como sujeito de direitos, indicando que algo está sendo aprendido com elas.

11.3 Considerações finais

Eram criaturas
De um planeta imaginário.
Herméticos neste mundo
Todos se chamavam *Speed Racer*,
E falavam uma língua estranha
Que os adultos não entendiam.
Sérgio Vaz (2015)

Ao longo desse texto apresentamos alguns caminhos metodológicos que consideramos essenciais para o desenvolvimento de pesquisas com crianças, a fim de captarmos as sutilezas de seu pensamento, suas estratégias de ação e experimentação do mundo. Nesse sentido, Pinto (1997) aponta que para o exercício de uma prática científica envolvendo esses pequenos sujeitos é necessário, como vimos, desconstruir as representações sociais sobre a infância. De acordo com seus argumentos, a distinção conceitual entre a infância como determinada etapa da vida cronológica (universalmente) e a sua concepção como categoria geracional (tempo social) estruturante precisa ser feita logo nos primeiros passos da investigação. Essa aceção contribui para olharmos atentamente, tanto as singularidades do universo infantil, quanto as suas diferenças em relação ao mundo adulto entretecido pela lógica autocentrada. Ao mesmo tempo, permite-nos reconhecer o universo da infância como dotado de certo grau de autonomia, considerando que as crianças participam ativamente dos sistemas sociais. Sistemas esses nos quais surgem realidades específicas que só podem ser interpretadas e analisadas sob a sensibilidade dos seus olhares na relação com seus pares.

Destacamos, igualmente, que para lidar com a complexidade das representações que foram produzidas historicamente no que concerne à infância, o pesquisador necessita ainda empreender um esforço epistêmico na direção de desconstruir a lógica adultocêntrica, o que implica em arrancar-se de si mesmo, descentrar-se do seu próprio “eu”.

Ao longo desse texto alertamos sobre a necessidade de um reverso científico em se tratando de pesquisas com crianças, no qual é preciso problematizar a perspectiva



autocêntrica de nós adultos concebermos o mundo. Retomamos neste ponto, as perguntas apregoadas na primeira seção, quais sejam: como permitir a plena participação das crianças no processo de produção do conhecimento científico? Será que estamos abertos e preparados para ler, “interpretar” e incluir as crianças nas pesquisas?

Para responder a essas questões, procuraremos recuperar rapidamente as sugestões teórico-metodológicas que fizemos no decorrer do texto, ampliando a análise relativa aos desafios procedimentais identificados. Nessa esteira, vejamos um excerto da dissertação de Perpétuo (2016)⁵⁴ que, apesar de extenso, oferece importantes indicativos para investigações com crianças:

Curingarei neste ato. Meu lugar aqui é o de visitante. Aquela estrangeira que chega a um novo ambiente precisando aguçar os sentidos e atentar às informações para participar da rotina e fazer parte do grupo. Chegar alguns minutos antes do início das aulas e ficar junto à entrada principal da instituição fez com que o comportamento das crianças assim que chegavam à instituição fosse também parte do território observado. Aqueles minutos que antecediam o sinal eram momentos em que, muitas vezes, elas estavam por si e para si: se auto-organizam, conversavam, riam, abraçavam, brincavam, brigavam, movimentavam e relacionavam-se. As crianças se aglomeravam. Como não ocorrer brincadeira nessas condições?

Passar os dias acompanhando a rotina revelou que aquele cenário, aparentemente repetitivo, era dinâmico e novo, a cada visita. As bonecas e os heróis, assim como as cartinhas para jogar bafão, estavam sempre ali nas mãos das crianças. Os piques, o subir nas grades, a exploração do espaço, a procura por insetos e folhas e a interação com as crianças de outras turmas eram também recorrentes, porém sempre de um jeito novo, sem mesmice. Este fato, para mim, trazia novidades não só no dia-a-dia com as turmas, mas também nas anotações.

Pude ver o brincar não cooptado pela instituição apresentando suas próprias regras que, apesar de não serem ditas, pairavam por ali, inibindo ou incentivando comportamentos e ações. Vi o olhar do adulto que supervisionava, e também os escapes que aconteciam. Precisei imergir nos acontecimentos, conversar e me aproximar das crianças, pois minha postura estática causava estranhamento. Por isso me movimentei para estar aberta também à experiência que ali poderia surgir (PERPÉTUO, 2016, p. 66).

Ao anunciar o seu lugar de visitante, àquela estrangeira que chega a um novo ambiente, Perpétuo (2016) anuncia já de início um dos primeiros obstáculos da pesquisa com crianças, que é a entrada no campo. Ao mesmo tempo, é preciso criar estratégias para imergir sobre o acontecimento da infância, tornando-se uma delas.

⁵⁴Considero importante utilizar esse excerto, pois ao atuar como orientador da Lays Nogueira Perpétuo, pude acompanhar todos os desafios da observação-participante com crianças e a arte do registro ético no diário de bordo. Para saber mais, esse material se encontra na íntegra no repositório da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12462>.



Para a autora, esse acontecimento próprio que é a infância pode ser definido como “aquilo que se passa aqui e agora, de modo imprevisto, em uma situação particular, fazendo-se presente e estabelecendo uma descontinuidade entre o passado e o futuro, que não pode ser conhecido, porque é inefável” (PERPÉTUO, 2016, p. 30). Por isso, segundo ela, é preciso aguçar os sentidos, exercitar o olhar e atentar às informações que vem à tona de forma volátil e pulverizada.

Outro elemento que salta aos olhos da pesquisadora está vinculado às observações que fez durante o período que antecedeu à entrada das crianças na instituição educativa. Momentos esses nos quais as crianças podiam interagir com seus pares, sem o olhar vigilante e controlador dos adultos. É preciso considerar, nesse contexto, que esses pequenos sujeitos sofrem interferências e são atravessados por práticas de poder o tempo todo, em especial, naquele ambiente. Eles, tal como evidencia Reis (2016), são amantes da curiosidade, da dúvida e da vida. Sofrem, negociam e lutam contra esse processo de domesticação dos corpos e dos costumes. Infelizmente, os corpos adultos esfriados pelas normatizações e regramentos sociais não são sensíveis às culturas das infâncias e acabam imprimindo suas normas, comportamentos e suas condutas.

Ao acompanhar a rotina das crianças, Perpétuo (2016) realizou uma intensa operação cartográfica, haja vista que penetrou nos tempos escolares aparentemente repetitivos, mas que se mostraram cheios de novidades. Mapeou a exploração dos espaços pelas crianças ao subirem nas grades e correrem de um lado para o outro para brincarem de pique-pega. Observou também toda a sua busca incessante por elementos da natureza para que em suas mãos pudessem se transformar em brinquedo, experimento científico ou qualquer outra coisa que o imaginário pudesse alimentar.

Martins e Reis (2016), ao abrigo das reflexões de Deleuze e Guattarri (1995), ressaltam que a cartografia tem a função de mapear e territorializar os espaços onde os corpos acontecem e as formas como vão surgindo de acordo com os cenários em que eles se compõem. A cartografia parte do princípio de que estamos o tempo todo em processo, em movimento, em obra. “Cartografar é buscar conexão entre as linhas ligadas ao objeto ou fenômeno pesquisado, na busca de processos ou devires. A cartografia apresenta os processos em constante metamorfose” (DELEUZE; GUATTARRI, 1995, p. 94). Nesse deslocamento em campo, Perpétuo (2016, p. 67) foi alertada que sua “postura estática causava estranhamento” para o grupo de crianças que observava, por isso teve de se colocar em movimento diante dos acontecimentos, do acaso, do imprevisível. Igualmente, teve de se arriscar e se mobilizar para a experiência que poderia emergir daquele contexto.



Segundo ela, a experiência é imprevisível, instável, perturba estabilidades e ameaça, pois, caso contrário, ela não ocorre. O ato de pesquisar com crianças, indubitavelmente, constitui-se em uma experiência devido a sua intensidade, vivacidade e verticalidade, bem como, pela sua capacidade de mobilizar e afetar o pesquisador.

Diante dessa entrega, torna-se legítimo perguntar sobre quais seriam os próximos passos para continuarmos avançando no debate relacionado aos trabalhos científicos e as questões metodológicas em torno das pesquisas com esses pequeninos sujeitos sociais? Quais são as proposições para seguirmos em frente? Parece-nos que o ponto fundamental para consecução de pesquisas com crianças é retomarmos nossas “raízes criancêiras” (BARROS, 2001). Transfigurar nossa própria realidade na condição de pesquisadores tem sido o maior desafio do referido campo investigativo, por isso que ao realizarmos pesquisas-colaborativas com elas, incondicionalmente, devemos pesquisar-jogando-poetizando no sentido de rompermos com o binarismo ciência-arte.

Em última análise, será preciso ouvir ao chamamento interno, auscultando as muitas vozes infantis que possam existir em nós, por mais adormecidas que estejam. Foi por essa razão que iniciamos a seção com a epígrafe de Sergio Vaz (2015, p. 12), quando ilumina nossa frágil lembrança sobre as “criaturas de linguagem estranha que o adulto não entende”. Por certo, a incompreensão dessa linguagem curiosa resulta do autocentrismo que o universo adulto produziu em nós. Já os poetas sempre a frente dos cientistas, encontram nas crianças a sabedoria e a inspiração para lançar rebento aos seus versos, pois:

antes a gente falava: faz de conta que este sapo é pedra. E o sapo eras. Faz de conta que o menino é um tatu. E o menino eras um tatu. A gente agora parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de entes com coisas. A gente hoje faz imagens. Tipo assim: Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo. Estavas um caramujo - disse o menino. Porque a Tarde é oca e não pode ter porta. A porta eras. Então é tudo faz de conta como antes? (BARROS, 2001).

REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Research with children: perspectives and practices**. London: Falmer, 2000. p. 241-255.

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma proposta metodológica. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas na educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 87-110.



- BARBOSA, L. A. L. **Identidades em (des)construção**: problematizando representações femininas e masculinas em charges, cartuns e tirinhas. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.
- BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.
- CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba: Appris, 2017.
- CORDEIRO, A. P.; PENITENTE, L. A. de A. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Edições 34, 1995.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 69-92.



- MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>. Acesso em: 28 set. 2019.
- MARTINS, K. B.; REIS, F. P. G. dos. Cartografando a discussão de gênero no Brasil: um mergulho no panorama contemporâneo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS CULTURAIS: GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E ATIVISMOS, 5., Aveiro, 2016. **Anais [...]**. Aveiro: Universidade de Aveiros, 2016. p. 94-100.
- MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós - moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.
- NASCIMENTO JUNIOR, L. G. do (Gonzaguinha). **O que é, o que é?** Rio de Janeiro: EMI-Odeon gravadora, 1982. (LP/CD).
- PERPÉTUO, L. N. **“Voar fora da asa”**: relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincarés da educação infantil. 2016. 205 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.
- PINTO, M. A infância como construção social. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- REIS, F. P. G. Corpos em ebulição na educação infantil: borbulhas de poder, vigilância e controle na expressão das sexualidades das crianças pequenas. *In*: RIBEIRO, C. M.; ALVARENGA, C. F. (org.). **Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais**. Lavras: UFPA, 2016. p. 57-76.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 26 set. 2019.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.



SCAGLIA, A.; REVERDITO, R.; GALATTI, L. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. *In*: NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. (org). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013.

SOUZA, S. J. E. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

VAZ, S. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global Editora, 2015.

XAVIER FILHA, C. Brincar de fazer cinema: gênero, sexualidades e violência na produção de filmes de animação com crianças. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 4, p. 329-343, 2015.



Parte 3

Análise de dados



Capítulo 12

A teoria da atividade como instrumental analítico⁵⁵

Patrícia Vasconcelos Almeida

12.1 Introdução

Com suas bases teóricas nos trabalhos clássicos da filosofia alemã de Kant e Hegel, bem como nos escritos de Marx e Engels e na psicologia histórico-cultural de Vygostky e seus contemporâneos Leontiev e Luria, os preceitos da Teoria da Atividade (TA) assumem um papel significativo para os trabalhos investigativos que se preocupam com a atividade humana em diversos contextos. Segundo Engeström (2004), no contexto atual, a TA transcende suas raízes e passa a ser considerada multidisciplinar. Por esta razão, se torna um referencial não só teórico, como metodológico e analítico importante dentro da seara dos estudos em diversas áreas do conhecimento, tais como filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, educação, linguística aplicada, dentre outras, os quais buscam compreender as diversas esferas que permeiam e constroem as atividades humanas.

Considerando que as atividades humanas são multifacetadas, possuem uma mobilidade constante e proveniente de seus contextos sociais, e ainda podem ser consideradas variadas em suas formas e em seus conteúdos, tentar construir sentidos a partir delas não é uma tarefa descomplicada. Segundo Quevedo (2015, p. 167) a “TA fornece uma estrutura conceitual para a compreensão e análise da atividade humana. Entretanto, não fornece procedimentos metodológicos claros de como as atividades devem ser reconhecidas, delineadas e escrutinadas”. Isto posto, se torna relevante compreender o conceito de atividade, como se configura um sistema de atividade, a relação entre seus elementos e as diversas maneiras que essa relação pode ser vista nos

⁵⁵Parte do conteúdo deste capítulo foi originalmente publicado em: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. **Ensino-Aprendizagem de línguas e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015.



estudos que envolvem a TA. Este capítulo tem como objetivo apresentar as questões supramencionadas e mais ainda proporcionar considerações de como a TA pode ser ponderada a partir de suas possibilidades analíticas nos diversos estudos científicos de cunho intervencionista e qualitativo.

12.2 Conceito de atividade e as três gerações da Teoria da Atividade

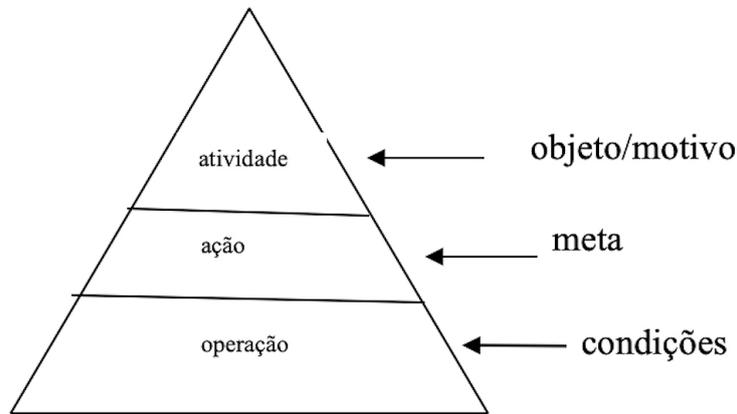
Leontiev, um dos discípulos de Vygostky, ampliou os preceitos teóricos do mestre e propôs conceitos que fundamentaram a TA. Os textos de Leontiev (1978, 2004) que se debruçam sobre a compreensão da atividade humana, avaliada nos preceitos da TA, focalizam conceitos de significado social e sentido pessoal, os quais estabelecem uma relação, e conseqüentemente, essa relação passa a ser componente da estrutura interna da consciência. Kuutti (1996) pondera que embora essa relação com a estrutura interna da consciência seja ponto fulcral para os estudos que envolvem a TA, é preciso considerar que a atividade se caracteriza por sua orientação para o objeto e preenche um propósito específico. Isto significa que ela deve ser compreendida a partir do momento em que se analisa as ações humanas dentro de um sistema de atividade e não de forma individual. Além disso, é preciso lembrar que as ações humanas estão dentro de um contexto social que deve ser significativo para quem se propõe a utilizar e analisar a TA.

Ainda tentando conceituar o termo atividade, Figueiredo (2019, p. 20), menciona que atividade “é compreendida como um processo de mediação entre o sujeito e o objeto, constituído por um conjunto de ações”. A partir da compreensão desta definição, a qual está diretamente ligada aos preceitos de mediação de Vygotsky citamos os trabalhos de Leontiev (1978, p. 62-64) que buscam, ao diferenciar “atividade” de “ação”, elaborar noções de objeto e meta. Segundo o autor, as atividades são distinguidas por seus objetos, e quando o objeto de uma atividade está em mudança ou em desenvolvimento, ele relaciona-se a um motivo que impulsiona a atividade (DANIELS, 2003, p. 115).

Segundo Daniels (2003) ao estabelecer essa relação, Leontiev cria a estrutura hierárquica da atividade, conforme se demonstra na Figura 16. Observando a figura 16 percebemos que nela existe a relação dos níveis, que não são estanques, e nos quais **a atividade** corresponde às necessidades humanas e é orientada ao objeto. Já **a ação**, que é constitutiva do sistema de atividade, tem um aspecto operacional e pode servir a diferentes atividades. A ação é orientada por metas e revela as etapas para a realização da atividade, e **a operação** é orientada às condições instrumentais e os artefatos sociais.



Figura 16 - Estrutura hierárquica da atividade

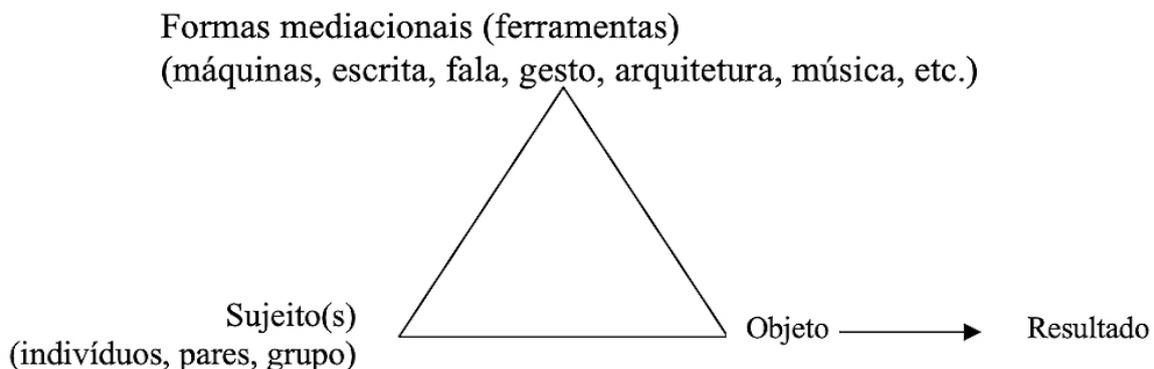


Fonte: Daniels (2003, p.116).

Visualizando a estrutura supramencionada, Engeström (1999c) afirma em seus estudos que a atividade é formação coletiva, sistêmica, com uma estrutura mediacional complexa, cuja transformação é contínua, visto que os estudos da mediação de uma atividade devem recair em sua relação com os outros componentes/elementos de um sistema de atividade. Por essa razão, o autor visualiza a TA em três gerações. A compreensão dessas gerações faz com que os pesquisadores da área tenham possibilidades de distinguir para o contexto de sua própria pesquisa os caminhos analíticos que eles podem percorrer em busca dos resultados esperados de acordo com as hipóteses levantadas ou perguntas de pesquisas estabelecidas.

Desta forma passamos a elucidação de cada uma das três gerações. A primeira se baseia no conceito de mediação exemplificado pela relação entre o agente humano (sujeito) e os objetos de um dado contexto, sendo que tal relação é sempre mediada por ferramentas ou signos culturais e acontecem em um nível individual. (primeira geração baseada prioritariamente nos estudos de Vygotsky). Observe a figura 17.

Figura 17 - Modelo da Teoria da Atividade na primeira geração



Fonte: Daniels (2003, p. 116).



Considerando a *primeira geração* e a estrutura hierárquica da atividade, temos como fator principal nos estudos contemporâneos, a mediação e a ferramenta. A mediação acontece dentro de um sistema de atividade que é estabelecida de acordo com a ferramenta utilizada. A ferramenta poderá vir a promover as modificações nas ações e nas operações de cada atividade de acordo com as metas e condições para a realização da atividade. Porém, entender somente a primeira geração não é suficiente para compreender todas as modificações do sistema de atividade. Assim, surge a segunda geração com a finalidade de ajudar a explicar as relações entre os elementos do sistema.

A *segunda geração*, que é uma expansão do triângulo vygotkiano básico, se preocupa com a transformação entre os níveis da atividade e é caracterizada pela sua importância em colocar o foco nas inter-relações que existem em um sistema de atividade (Engeström, 1999a). Por influência dos estudos de Leontiev (1978), o foco deixa de ser no indivíduo e surge, então, o modelo sistêmico da atividade no qual se percebe que esta é realizada por meio de elementos sociais/coletivos em um sistema que demanda negociação entre seus elementos.

Segundo Engeström (1987, 1999b), em um sistema de atividade, definimos o sujeito como um indivíduo ou subgrupo de pessoas engajado na atividade cuja ação é orientada em relação ao objeto desta atividade. Para Russel (2002), o objeto da atividade se refere ao espaço de problema ao qual a atividade está direcionada e que é transformado em um resultado com a ajuda de diversas ferramentas. O modelo de sistema de atividade proposto por Engeström (1987) é constituído de outros elementos: comunidade, regra e divisão de trabalho.

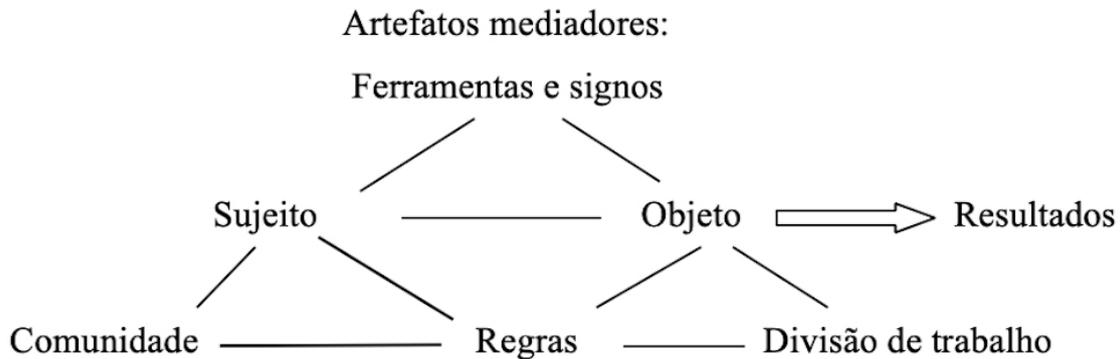
A justificativa para agregar estes outros elementos é que o autor defende que a atividade humana se constitui em mais inter-relações do que as que já haviam sido propostas. Ele acreditava que a atividade se realizaria dentro de uma comunidade constituída pela divisão de trabalho e pelas regras. Segundo o autor, a comunidade se refere às pessoas que possuem o mesmo objeto de atividade e se constitui dentro de um conjunto de relações sociais em que os sujeitos estão inseridos. Ela representa todos os que estão interagindo no mesmo sistema de atividade.

A divisão de trabalho se estabelece a partir das ações das pessoas inseridas dentro da comunidade em relação ao objeto. Ela é determinada pelos membros da comunidade, a fim de organizar a forma como o objetivo da atividade será alcançado. Finalmente, temos as regras que, segundo Engeström (1999b), referem-se às normas e aos padrões que regulam a atividade, mediando a atividade, a relação entre o sujeito e a comunidade.



Observe, na Figura 18, como se sistematiza então, o sistema de atividade da segunda geração.

Figura 18 - Modelo da teoria da atividade da segunda geração



Fonte: Daniels (2003, p.119).

Descritas as características do sistema de atividade da segunda geração como proposto pelo autor, corroboramos com a sua proposta quando afirma que agregar mais elementos ao sistema, facilita uma análise que pode vir a verificar a identificação das modificações que se estabelecem nos elementos do sistema de atividade e entre eles. Liberali (2012, p. 93), ao utilizar a TA como instrumental analítico, argumenta que:

(...) é preciso avaliar alguns aspectos básicos. (...) é fundamental considerar que os contextos de trabalho são situações complexas do fazer humano, em desenvolvimento. Assim, é preciso entender as transformações sociais atuais, em uma perspectiva na qual, dialeticamente, seja possível estabelecer um elo entre a estrutura social e individual (ENGESTRÖM, 2001), dando consideração às ações praticadas pelo indivíduo e sua relação com o todo que se pretende transformar.

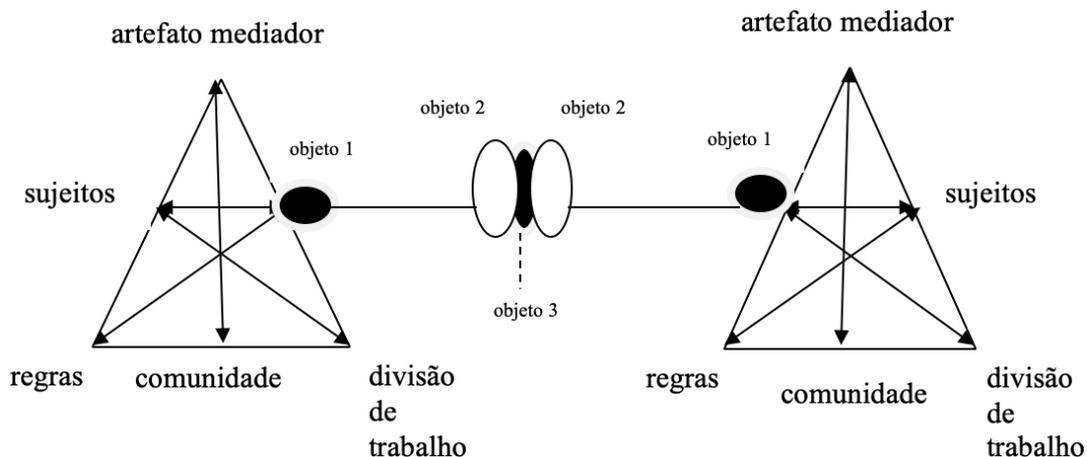
A partir da perspectiva de Liberali podemos afirmar que uma análise, tendo um sistema de atividade como base de observação, nos permite considerar tanto os aspectos individuais como coletivos do contexto de investigação. O que coloca a TA como um instrumental analítico poderoso para amparar argumentações que sustentem e/ou refutem hipóteses ou procuram respostas para situações de pesquisas qualitativas que visam, dentre outros aspectos, à construção de um resultado a partir de um objeto idealizado comum e reconstruído pelas relações entre os elementos do sistema ao longo da execução da atividade.

Como um sistema de atividade dificilmente pode ser entendido de forma isolada, pois existem diferentes atividades que acontecem para a realização da atividade central, é plausível que se considere que um sistema de atividade quase sempre compartilhe o objeto de outro sistema de atividade. Ao compartilhar o objeto cria-se outro objeto



que por sua vez compartilhado mutuamente entre os sistemas estabelecem um terceiro objeto. Com essa perspectiva em mente, Engeström (1999b) apresenta então a *terceira geração* (Figura 19) da TA. Uma rede de sistemas de atividade interativa e que se propõe a responder questionamentos que objetivam explicar a atividade humana. Veja a configuração da terceira geração como proposta pelo autor.

Figura 19 - Modelo da teoria da atividade da terceira geração



Fonte: Daniels (2003, p. 121).

Essa nova configuração em forma de redes de sistema busca delimitar um sistema de atividade mais amplo, e segundo Tavares (2004), quando mudamos um dos elementos de qualquer um dos sistemas de atividade, desencadeamos um movimento entre eles. Movimento que é determinado por um elemento que acaba por interferir com um ou vários de outros sistemas, caracterizando assim sistemas de atividades distintos. A terceira geração, segundo Daniels (2003, p. 121), citando as propostas de Engeström, busca “desenvolver ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa.”

Engeström (1999b) afirma que para a TA, o que importa é a análise feita da atividade, vista como atividade a ser realizada em conjunto e não individualmente. Por isso, na terceira geração, pretende-se expandir a estrutura da segunda geração, tentando explicar as mudanças que ocorrem nas práticas humanas ao longo do processo de transformação que acontece nas redes de sistemas de atividades. O que é um grande desafio, visto que produzir conceitos que expliquem as relações existentes e as mudanças recorrentes dos sistemas de atividades que interagem entre si formando uma rede de sistemas é uma ação em movimento e mutável de acordo com o contexto de investigação e seus sujeitos.

Esses movimentos desencadeiam tensões nos elementos, entre eles, e em um dos sistemas de atividade e por consequência na rede de sistema de atividades. Segundo



Engeström (2001, p. 137) “essas tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre os sistemas de atividade se manifestam em distúrbios que exigem algum tipo de solução inovadora.”

Para viabilizar então, possíveis soluções para os problemas que surgem a cada atividade observada e analisada dentro de um contexto específico de atuação, surgem para os preceitos da TA, princípios os quais serão apresentados a seguir.

12.3 A Teoria da Atividade como princípio analítico das pesquisas sobre atividade humana

Na seção anterior apresentamos a TA e suas gerações tentando elucidar algumas relações entre os elementos de um sistema de atividade. As gerações da TA foram se modificando de acordo com os estudos dos seguidores de Vygostky, os quais compreendiam que ao modificar um dos elementos do sistema, automaticamente alguma mudança em todo o seu complexo também modificaria. Ponderar sobre essas alterações é uma perspectiva analítica para os estudos na TA.

Além dessa visão temos também o fato de a TA ser constituída de alguns princípios básicos que podem vir a nortear as análises de estudos em torno de uma determinada atividade. Não necessariamente todos os princípios são notados e analisados nas investigações. Autores pontuam e diversificam esses princípios e é comum encontrarmos análises que utilizam princípios de alguns autores e de outros não. Como exemplo podemos citar o trabalho de Almeida (2006) que utiliza os princípios apontados pelos três autores que serão apresentados a seguir. Portanto, podemos dizer que, para o mote que esse capítulo vem delineando, os princípios da TA serão apresentados com a finalidade de construir não somente uma compreensão sobre a teoria, mas também oportunizar ao leitor possibilidades para estabelecer relações lógicas no encaminhamento de uma análise científica a partir da TA.

Considerando especificamente os trabalhos dos autores Engeström (1999c), Kaptelenin (1996) e Russel (2002) podemos construir um panorama sobre pesquisas realizadas no quadro da TA. Os trabalhos são propostas de pesquisas transformadoras, que atuam para além da simples constatação de fatos e hipóteses. Eles visam sobretudo à discussão analítica de possibilidades reais e concretas de repensar os estudos que envolvem e têm o foco de análise principalmente nas tecnologias como ferramentas mediadoras, a partir de qualquer que seja a atividade proposta pelo pesquisador.



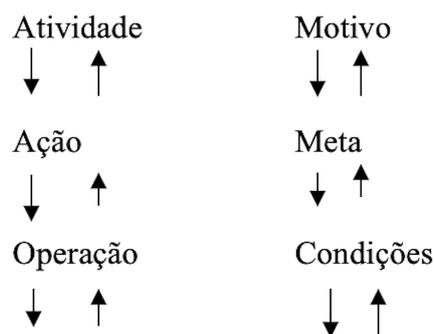
Os autores apresentam alguns princípios que podem ser usados para nortear as análises das investigações de cunho qualitativo. Respeitando a ordem cronológica de investigações e publicações temos Kaptelenin (1996), que postula seis princípios:

1º) **da unidade da consciência e a natureza da atividade.** Ele explica como se percebe a consciência no interior da TA e a sua relação com a atividade em estudo, pois esta consciência é compreendida como sendo a mente humana como um todo;

2º) **da orientação aos objetos.** Trata da questão do ambiente em que os sujeitos estão inseridos e como interagem entre si ou com os fatores que determinam tal ambiente;

3º) **da estrutura hierárquica da atividade.** Tem a função de justificar a relação entre atividade, ação e operação. Estes três procedimentos interagem entre si e explicam a diferenciação de outros três (motivo, meta e condições) (Figura 20) que estão relacionados aos primeiros;

Figura 20 - Níveis de uma atividade

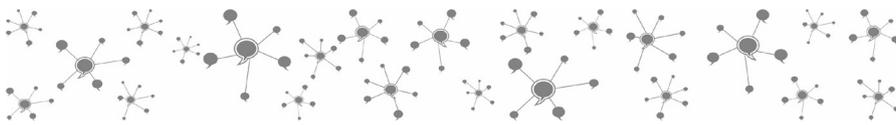


Fonte: Almeida (2006).

4º) **da internalização - externalização.** Segundo a TA, a internalização consiste na absorção de informações realizadas por meio dos processos mentais que acontecem no momento em que existe um contato com o ambiente. Já o processo de externalização é percebido por meio de atos executados no ambiente no qual o indivíduo está inserido, de forma que possam ser regulados/corrigidos se necessário.

5º) **da mediação.** A atividade humana é mediada pelo número de ferramentas (externas ou internas = artefatos) utilizadas. Esses artefatos podem se constituir por meio de um conhecimento cultural e uma experiência social ou podem, ainda, desenvolver-se ao longo da história da sociedade. O princípio da mediação é utilizado para compreender que as relações estabelecidas em um sistema de atividade não são diretas e sim mediadas. Segundo Kaptelenin (1996, p. 49),

o mecanismo que sustenta a mediação através da ferramenta é a formação de “órgãos de funcionamento”, ou seja, a combinação das habilidades naturais dos



seres humanos com a capacidade dos componentes externos - ferramentas - de realizar uma nova função ou ainda realizar uma função já existente mas de maneira mais eficiente.⁵⁶

6º) do desenvolvimento. De acordo com a TA, entender um fenômeno significa saber como ele se desenvolveu até chegar ao estágio em estudo, ou seja, é necessário que se conheça e compreenda as mudanças ocorridas para se ter noção do processo como um todo.

Observando os seis princípios determinados por Kaptelenin (1996), é possível perceber que eles estão ligados entre si. Na verdade, são eles que compõem a natureza de qualquer estudo que tenha a TA como referência teórica-metodológica-analítica. Conhecendo-os, percebe-se que a TA preconiza a possibilidade de uma evolução, normalmente não linear, das atividades propostas pelos seres humanos. Desta forma, os princípios podem vir a corroborar com posturas analíticas que defendem ou buscam compreender essa não linearidade da atividade humana.

Buscando também sistematizar e organizar seus estudos sobre a TA Engeström (1999c) estabelece princípios, nomeados e pensados distintamente dos de Kaptelinin. Mas ao mesmo tempo, podemos dizer que embora distintos, são complementares se o pesquisador em TA estiver preocupado em compreender o sistema de atividade em diferentes perspectivas e considerando a não linearidade da atividade humana. Para o autor existem cinco e não seis princípios, a saber:

1º) sistema de atividade coletivo. Esse princípio tem o sistema como mediado por artefatos e orientado para o objeto, percebido em suas relações de rede com outros sistemas de atividades, é tido como unidade primária de análise. Tanto as ações coletivas como individuais devem ser vistas como as unidades de análise independentes, porém constituídas de sistemas inteiros de atividades;

2º) multivocalidade dos sistemas de atividade. Ao analisar a TA sob a luz desse princípio, podemos dizer que ele acontece em qualquer um dos elementos do sistema: artefato, sujeito, objeto, regras, comunidade, divisão de trabalho. Ele é constituído por várias influências culturais e interesses diversos e se estabelece a partir dessas influências e dos diferentes papéis que cada elemento do sistema possa vir a desempenhar. Além disso, esse princípio esclarece a necessidade de se implementar/aprofundar nos estudos da *terceira geração* da TA, visto que é a representação dessa atividade em expansão que percebe a modificação nos elementos do sistema de uma atividade;

⁵⁶Nossa tradução do original em inglês: "(...) *The mechanism underlying tool mediation is the formation of "functional organs" the combination of natural human abilities with the capacities of external components – tools – to perform a new function or to perform an existing one more efficiently*" (KAPTELININ, 1996, p. 109).



3º) **historicidade**. Esse princípio se constitui na história de cada um dos seis elementos do sistema de atividade, os quais fazem parte de um sistema maior e sofrem mudanças, assumindo papéis distintos, ou não, ao longo do tempo de movimento/existência do sistema de atividade;

4º) **papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento**. Esse também está relacionado às mudanças ocorridas no sistema de atividade ao longo do tempo. Este princípio enfatiza que, se uma mudança acontece em um dos seis elementos do sistema, é provável também que ela afete diretamente outros elementos e que seja necessário um ajuste para que se concretize a nova atividade. As contradições são vistas como essenciais para o entendimento das mudanças e do desenvolvimento das atividades. A transformação promovida pelas/nas contradições depende da colaboração e do esforço que desencadeiam mudanças deliberadas coletivamente pelos elementos do sistema.

Vale a pena nos determos um pouco mais neste princípio, pois Almeida (2006) citando o trabalho de Engeström (1999) afirma que as contradições não são facilmente identificadas porque são determinadas no nível da atividade. A TA afirma que o desenvolvimento da atividade só acontece quando as contradições (falhas, problemas) são superadas. Para que se possa superá-las é preciso compreender de onde elas acontecem, por essa razão Engeström (1999) as definem em quatro instâncias.

- A **primária** - ocorre dentro de cada um dos seis elementos do sistema de atividade, como conflito interno entre valor de troca e valor de uso.

- A **secundária** - ocorre entre os elementos do sistema de atividades quando, por exemplo, insere-se um novo artefato e ele afeta diretamente as regras já estabelecidas anteriormente, modificando a construção do objeto da atividade. Nas contradições **secundárias** podemos vir a perceber o surgimento da atividade vizinha que ocorre em decorrência da atividade central.

- A **terciária** - ocorre quando se introduz uma forma culturalmente mais avançada no sistema de atividade central causando, assim, um desconforto entre o objeto/motivo da atividade central com o objeto/motivo que foi inserido.

- A **quartenária** - aparece entre a atividade central e suas atividades circunvizinhas na rede de sistemas. Essa contradição afeta diretamente o processo de execução do resultado devido às tensões provocadas entre os elementos da atividade central e da atividade vizinha.

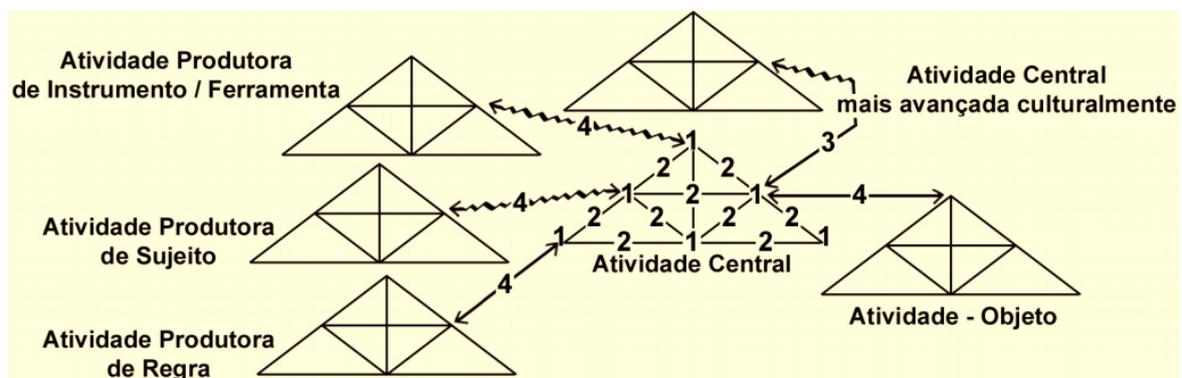
5º) **possibilidade de transformações expansivas em sistemas de atividade**. Na sistematização desse princípio o autor deixa claro o que a mudança (a contradição do



novo) efetivamente modifica no sistema de atividade, cogitando a possibilidade de uma total transformação (conhecida como transformação expansiva), se o objeto e o motivo da atividade forem totalmente reconceituados para aceitar os efeitos da contradição. Esse princípio descreve exatamente o que o autor propõe na *terceira geração* da TA, apresentada anteriormente. Para que ele se configure, os sistemas de atividade têm que atravessar ciclos relativamente longos de transformações qualitativas. O que dá a TA uma característica de análises intervencionistas e longitudinais.

Elucidando o que foi exposto temos a representação que é demonstrada na Figura 21 a seguir.

Figura 21 - Representação das contradições do sistema de atividade



Fonte: Engeström (1987, p. 46).

Como nada é estático e os pesquisadores sempre estão tentando modernizar as teorias, a fim de que atendam necessidades/contextos sócio-histórico-culturais atuais, Russel (2002), cujo trabalho foi baseado na obra de Cole (1996), também apresenta uma classificação de princípios básicos da TA, sendo eles:

1º) a origem social do comportamento humano e a natureza coletiva da atividade humana;

2º) a consciência humana surgindo da atividade conjunta com uso de ferramentas culturais compartilhadas;

3º) a TA enfatizando a ação em contexto, mediada pela ferramenta e destacando que as pessoas não só agem em seu ambiente, com ferramentas, mas também pensam e aprendem;

4º) o interesse da TA pela mudança e pelo desenvolvimento;

5º) a análise da TA que perpassa por atividades do dia a dia e pelas maneiras pelas quais as pessoas interagem com as outras utilizando as ferramentas;

6º) os indivíduos sendo vistos como agentes ativos no seu próprio desenvolvimento, mas que não agem em ambientes que eles próprios escolheram;



7º) e, por fim, aspectos metodológicos de investigação do sistema de atividade.

É importante dizer que os princípios de Russel (2002) fazem referência à origem social do comportamento humano e à natureza coletiva da atividade humana. Em relação à consciência humana, ela surge da atividade conjunta com uso de ferramentas culturais compartilhadas. Tendo esses princípios em mente, bem como aos que eles fazem referência, podemos dizer que eles são fundamentais para compreendermos e aprofundarmos nos estudos sobre o comportamento humano e as consequências das escolhas que o homem faz no seu dia a dia.

Em termos de pesquisa científica, são os objetivos, as hipóteses, as perguntas de investigação que irão, simultaneamente, determinar quais dos princípios apresentados irão determinar os caminhos metodológicos e as análises dos dados gerados.

Ainda em tempo podemos acrescentar às escolhas dos princípios a influência que os trabalhos de Egenström (2004) trazem para os pesquisadores, quando estes se preocupam com as ações em si e como elas se estabelecem nas investigações. Se o foco está no seu valor e no seu potencial histórico e nas consequências delas, temos uma perspectiva de análise.

Quando o foco recai na implementação da ação em si, suas influências, sua relação com as contradições estabelecidas no sistema de atividade e como poderão auxiliar na solução de possíveis problemas, temos um outro foco de análise. Quando o trabalho busca comparar, contrastar, debater, mesclar uma situação individual e/ou coletiva se configura uma terceira possibilidade analítica. Todas elas estão diretamente e respectivamente relacionadas com os “por quês”, com os “como” e os “o quê” determinam e guiam as investigações.

Percebemos na proposição do autor o mesmo que defende Quevedo (2015, p. 167) quando afirma “existir diferentes possibilidades de estudos em TA, as quais podem transitar por diversas searas e posições teórico-metodológicas como observação de atividades, análises das interações, análises históricas de ferramentas/artefatos culturais, estudos de casos etc.” Além desses fatores, a autora cita o trabalho de Kaptelinin e Nardi (1997) para confirmar seu argumento anterior e enfatizar o rigor e a dedicação do método científico que a TA impõem ao se dedicar à ciência cognitiva tradicional voltada aos fatores sociais e contextuais que envolvem a interação homem-computador, área de atuação direta de Nardi.

Os autores defendem que a TA possibilita análises, ou seja, é um instrumental analítico eficaz nos estudos que se dedicam a compreender o campo da etnografia e da pesquisa participativa intervencionista. Porém, seu escopo analítico transcende esses



limites e pode ser facilmente agregado a outras teorias analíticas, ou não, que poderão vir a ser demandadas a partir do problema de investigação norteador. Importante ressaltar que, embora a TA norteie diversas possibilidades de análise, ela não prescreve um único método de estudo (QUEVEDO, 2015).

12.4 Considerações finais acerca da teoria da atividade

Na última seção deste capítulo expomos os princípios da TA visando ressaltar que as diversas maneiras que a relação se estabelece entre os elementos de um sistema de atividade, podem vir a determinar os princípios analíticos que poderão nortear os estudos em TA. Segundo Nardi (1996) o processo de produção dentro de qualquer sistema de atividade envolve um sujeito, um objeto, as ferramentas que serão usadas, as ações e operações que afetam o resultado.

A vantagem em ter os preceitos da TA para auxiliar na análise dos dados de investigações qualitativas consiste então no fato de que ela nos permite visualizar o efeito das diferentes posições que um dos elementos de um sistema de atividade pode vir a ter. Além disso, a partir de cada posição, é possível determinar o poder que o elemento tem para transformar todo o sistema de atividade e por consequência o seu objeto e resultado. Desta forma, é tácito dizer que a TA facilita a visualização do sistema de atividade em transformação de forma ampla, ou seja, considerando as variáveis para todos os elementos.

A proposta deste capítulo foi apresentar a TA em sua constituição, fundamentação, e potencial metodológico analítico visando contribuir com os pesquisadores que se preocupam com as diversas áreas do conhecimento que envolvem as atividades e necessidades humanas. Sob a ótica da TA, portanto, é possível identificar uma reusabilidade hierárquica para descrever a atividade humana de acordo com os diversos fatores sociais e culturais que a envolve e ainda oferecer uma série de perspectivas para a prática, sempre considerando a compreensão da relação entre consciência, mediação e atividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.V. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira**: uma investigação baseada na Teoria da Atividade. Campinas, 2006. 242. f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

COLE, M. **Cultural psychology**: a once and future discipline. Cambridge: Harvard University, 1996.



DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformations. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University, 1999c. p. 19-38.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, Warsaw, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

ENGESTRÖM, Y. Expansive visibilization of work: an activity-theoretical perspective. **Computer Supported Cooperative Work (CSCW)**, Heidelberg, v. 8 n. 1/2, p. 63-93, 1999a.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in works teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University, 1999b. p. 377-406.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**. 1987. Disponível em: <http://lhc.ucsd./mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ENGESTRÖM, Y. Managing an argumentative history-making. *In*: BOLAND, R. J.; COLLOPY, F. (ed.) **Managing as design in**. Stanford: Stanford University, 2004. p. 96-101.

FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. **Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria Sócio-Histórico-Cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015.

FIGUEIREDO, J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

KAPTELENIN, V. Computer-Mediated Activity: functional organs in social and developmental contexts. *In*: NARDI, B. (ed.). **Context and consciousness: activity theory and Human-Computer Interaction**. Massachusetts: MIT, 1996. p. 45-68.

KAPTELENIN, V.; NARDI, B.A. **Activity theory: basic concepts and applications**. Atlanta: Tutorial for CHI 97, 1997.

KUUTTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. *In*: NARDI, B. (ed.). **Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction**. Massachusetts: MIT, 1996. p. 17-44.



LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBERALI, F. Gestão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *In*: LIBERALI, F.C; MATEUS. E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012.

NARDI, B. Activity theory and Human-Computer Interaction. *In*: NARDI, B. (ed.). **Context and consciousness**: activity theory and human-computer interaction. Massachusetts: MIT, 1996. p. 7-16.

QUEVEDO, A. A inclusão de tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do ensino superior. *In*: JESUS D. M. DE; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes, 2015. p. 161-178.

RUSSEL, D. Looking beyond the interface: activity theory and distributed learning. *In*: LEA, M.; NICOLLI, K. **distributed learning social and cultural approaches to practice**. Londres: Falmer, 2002. p. 64-82.

TAVARES, K. C. A. **Aprender a moderar lista de discussão**: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.



Capítulo 13

A análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados para pesquisa com Surdas e Surdos

Rosana Maria Mendes, Adrielly Antonia Santos Gomes,
Cíntia de Fátima Botelho e Leonice Silvério de Carvalho

13.1 Introdução

Nesse capítulo expomos⁵⁷ como utilizamos a Análise de Conteúdo baseado em Bardin (1977), Franco (2008) e Mendes e Miskulin (2017) como uma metodologia de análise de dados de uma pesquisa qualitativa com Surdas e Surdos. A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa tomando-se como referência os autores: Bauer e Gaskell (2002), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (1991), Denzin e Lincoln (2006), Flick (2009) e Lüdke e André (1986) que apontam algumas características que configuram a pesquisa qualitativa.

Antes de discutir a utilização dessa metodologia nessa pesquisa, julgo⁵⁸ necessário contextualizar o trabalho realizado. Por efeito de uma das ações desenvolvidas no Pibid, a partir de 2016, comecei a coordenar um dos GT que exercia suas atividades em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) com estudantes Surdas e Surdos, com Deficiência Auditiva, Cegas e Cegos, estudantes com Baixa Visão e com Deficiência Visual. Em corolário, pude notar que uma das maiores dificuldades enfrentadas inicialmente foi a adaptação de materiais manipulativos para estudantes com Cegueira. Em 2017, iniciei a orientação de outro GT em uma escola pública estadual que começou a atuar na nucleação de Surdas e Surdos. De acordo com a Secretaria

⁵⁷A pesquisa longitudinal intitulada “A construção de conceitos matemáticos mediada pela Libras e pela visualidade” foi proposta pela professora orientadora Dra. Rosana Maria Mendes e tem aprovação no Comitê de Ética CAAE: 92886618.1.0000.5148. Para esse capítulo teve a colaboração da mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UFLA, Adrielly Antonia Santos Gomes, e das estudantes da Licenciatura em Matemática da UFLA: Cíntia de Fátima Botelho e Leonice Silvério de Carvalho.

⁵⁸A orientadora da pesquisa.



Regional de Educação de Campo Belo, pertencente a cidade de Lavras/MG, a “nucleação pretende possibilitar uma educação efetiva e completa reconhecendo as especificidades linguísticas e capacidades dos alunos, promovendo a verdadeira inclusão” (SRE/ Campo Belo), direito assegurado pelo Decreto Federal 5.626/2005, artigo 22 (BRASIL, 2005). Junto a 6 estudantes da Licenciatura e a supervisão de uma das professoras de Matemática daquela unidade escolar, cuja classe possuía estudantes Surdas e Surdos, iniciamos os trabalhos com o Pibid.

A barreira da língua foi o maior desafio enfrentado. Face a isso, dediquei-me ao aprendizado de Libras, a partir do “Curso de Libras Básico” que me permitiu entender melhor quem são as Surdas e os Surdos, sua cultura e o significado da Libras enquanto primeira língua. Com efeito, pude perceber o desafio de ser professora de Matemática para estudantes com necessidades educativas especiais, como a Surdez e a Cegueira, uma vez que ao propor adaptações, sempre o fazia sob a condição de ouvinte e vidente. Nessa perspectiva, iniciei uma pesquisa longitudinal sobre a construção de conceitos matemáticos com as Surdas e Surdos, mediados pela Libras e pela visualidade que busca responder à questão de investigação: “Que significações são produzidas por estudantes Surdas e Surdos em uma prática problematizadora no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática?”. Para tanto, tive por objetivo “investigar o processo de construção dos conceitos matemáticos por estudantes Surdas e Surdos mediados pela Libras e pela visualidade”.

13.2 A Surdez

Em uma sociedade em que se discute a Educação para Todos e o direito da pessoa com deficiência de participar plenamente da sociedade, assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), torna-se necessário compreender o processo ensino aprendizagem de pessoas com deficiência nesse cenário.

No caso da Surdez, a língua torna-se um desafio. Sacks (1998), aponta que é necessário que estudantes Surdas e Surdos tenham acesso, o mais cedo possível, a sua língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que possam se apropriar em elementos culturais, ter acesso ao conhecimento, se integrar à sociedade e possam se desenvolver cognitivamente.

Nesse sentido, Campello (2008), afirma que a aprendizagem está relacionada com o domínio da Libras tanto pela e pelo estudante quanto pelo professor ou professora. Destaca ainda a importância da visualidade para o processo ensino aprendizagem. Sales (2008, 2013) destaca a importância da visualização no ensino de Matemática, para isso se faz



necessário fazer a alfabetização visual. Essa, “tal como a alfabetização da língua escrita e falada, tem como objetivo dar elementos para que as pessoas aprendam, interajam, recebam informações, e mais, para que tenham autonomia para interferir e criar diante da realidade atual que se apresenta a todos nós de maneira majoritariamente visual” (SALES, 2013, p. 66).

13.3 Uma pesquisa com participantes Surdas e Surdos

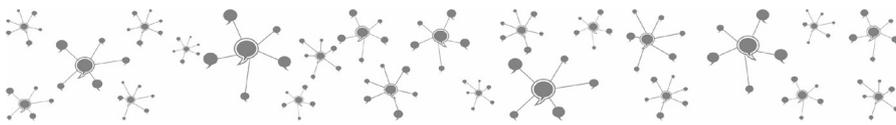
Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada em sessões de intervenções com estudantes Surdas e Surdos que frequentam o CAEE trabalhando com conceitos baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Matemática, a partir das cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística. Apresentamos as etapas da pesquisa no Quadro 9.

Quadro 9 - Etapas da pesquisa

Etapa	Descrição
1	Construção do conceito de número.
2	Sistema de Numeração Decimal: quantificação, leitura, escrita de números, composição e decomposição.
3	Operações básicas: adição e subtração. Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).
4	Operações básicas: multiplicação e divisão. Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.
5	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências. Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas.
6	Geometria: localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.
7	Figuras geométricas planas e espaciais.
8	Grandezas e medidas: medidas de comprimento, área, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não Convencionais; medidas de tempo.
9	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.
10	Noção de acaso. Leitura de tabelas e de gráficos de colunas Simples. Coleta e organização de informações.
11	Construção do conceito de números racionais.
12	Operações com números racionais.
13	Meta análise dos dados encontrados nas etapas anteriores.

Fonte: Da Orientadora da pesquisa (2020).

Realizada as duas primeiras etapas iniciamos o tratamento dos dados. Já tínhamos experiência com a utilização da Análise de Conteúdo como metodologia de análise de



dados⁵⁹ quando tínhamos registros escritos e registros orais, mas como organizá-los quando os instrumentos adotados são registros em vídeos em Libras? Como garantir a confiabilidade dos dados, que segundo Flick (2009, p. 343), “adquire sua relevância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa apenas em contraste com o pano de fundo de uma teoria específica sobre o assunto em estudo e que trate da utilização de métodos”? No nosso caso, a teoria adotada foi a histórico-cultural (VIGOSTKI, 1997, 2001).

A confiabilidade está relacionada a uma concepção mais procedimental buscando que a constituição dos dados sejam transparentes (FLICK, 2009). Quais foram os instrumentos? Por que esses instrumentos? Como foram utilizados? Essas perguntas precisam ser respondidas na metodologia de pesquisa de maneira clara.

13.4 Obtenção e análise de dados visuais

Os instrumentos adotados eram em forma de registros visuais (rv) e foram obtidos pela videogravação durante as sessões semanais realizadas em que a língua falada foi a Libras. Os registros escritos (re) foram solicitados ao participante durante a realização das atividades e o diário de campo (dc) escrito por cada participante da pesquisa, individualmente, depois de cada sessão.

Banks (2009) apresenta duas razões para a utilização de dados visuais em pesquisas qualitativas sociais. A primeira é que “as imagens são onipresentes na sociedade e, por isso, algum exame de representação visual pode ser potencialmente incluído em todos os estudos de sociedade” (BANKS, 2009, p. 17). A segunda razão para a utilização de imagens na constituição dos dados diz respeito à possibilidade desse de “revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio” (BANKS, 2009, p. 18). Nesse sentido, entendemos que podemos observar as imagens geradas na comunicação com a Libras, o que poderá contribuir para o entendimento da comunidade Surda, de sua identidade, o que pode auxiliar o professor e professora no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática.

Na nossa pesquisa utilizamos os dados visuais de modo a explorar o contexto social, como um “método destinado a levar o pesquisador a esferas que ele pode não ter considerado e em direção a descobertas que não tinham sido previstas” (FLICK, 2009, p. 24).

No que se refere à validade da pesquisa buscamos, a partir de Flick (2009), entender o que estava sendo observado em seu contexto cultural e histórico, no caso relacionado à Surdez; a relação entre os pesquisadores, o participante e o local da pesquisa; a questão

⁵⁹A orientadora da pesquisa quando realizou seu trabalho de doutorado e em orientações de TCCs.



do ponto de vista dos pesquisadores para a análise dos dados. Assim, para nós, “validar é investigar, é verificar, é questionar e é teorizar” (FLICK, 2009, p. 35), isso a partir de escolhas metodológicas.

Depois das gravações em vídeo precisávamos pensar em como iríamos proceder para a organização dos dados. Diferente de outras experiências com a análise de conteúdo, agora nossos dados eram, em sua grande maioria, visuais.

Nossa atenção estava por não realizar uma “compreensão espontânea” desses dados, buscando ter uma “vigilância crítica” com o objetivo de atribuir significados a esses dados por meio da análise que seria realizada (BARDIN, 1977).

De uma maneira geral, pode dizer-se que a subtileza dos métodos de Análise de Conteúdo, corresponde aos objectivos seguintes:

– a *ultrapassagem da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo essa «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros?

Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

– e o *enriquecimento* da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?

Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a *priori* não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1977, p. 29, grifo do autor).

O trabalho que estávamos realizando era coletivo. A orientadora com seu *know-how* sobre a análise de conteúdo buscava entender teoricamente como esse método de organização e análise de dados poderia contribuir para essa pesquisa com Surdas e Surdos. As outras pesquisadoras ficaram responsáveis pelo trabalho prático. Essa dinâmica foi muito importante para o processo da pesquisa.

Uma primeira ação coletiva prática foi a nomeação dos vídeos, realizada pelas pesquisadoras que ficaram responsáveis pela observação dos vídeos (Quadro 10).

Quadro 10 - Nomeação dos vídeos

Nomeação dos vídeos	Legenda
d1v1pX	d - dia da seção v - número do vídeo m - estudantes maiores p - estudantes maiores X - nome do estudante

Fonte: Das autoras (2020).



A orientadora e as pesquisadoras reuniram-se para observar o primeiro vídeo que tinham em mãos. Observamos as cenas e registramos as informações que consideramos pertinentes. Na medida em que esse ia passando foi necessário voltar várias vezes para entender o que estava acontecendo, para a “familiarização dos olhos”, fazendo uma conexão com a “*leitura flutuante*”, com o objetivo de “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96).

Nesse processo de não ter uma “compreensão instantânea” dos dados utilizamos as regras mostradas por Bardin (1977) na **Pré-Análise** da pesquisa:

a) Regra da exaustividade: “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (BARDIN, 1977, p. 97).

b) Regra da representatividade: “a análise pode efectuar-se numa amostra, desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa, se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 1977, p. 97). Essa regra não se aplicou a nossa pesquisa, uma vez que em um estudo de caso, trabalhamos com a população do caso.

c) Regra da homogeneidade: “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98).

d) Regra de pertinência: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98).

Com essa ideia em mente, o vídeo que havia sido gravado com dois estudantes, foi assistido em dois momentos distintos, um em que observamos um estudante e em seguida o outro. Isso foi necessário uma vez que tínhamos que atentar para as falas em Libras realizadas por cada um dos estudantes. No entanto, não desconsideramos a unidade das interações realizadas.

Foram estabelecidos códigos de transcrição (Quadro 11) inspirados em Mendes (2013):



Quadro 11 - Exemplos de Códigos para a Transcrição

Nome	Nome fictício do participante da pesquisa.
Pesquisadora	Pesquisadora
...	Pausa
[...]	Indicações de que a fala em Libras foi tomada ou interrompida/suprimida em determinado (ou algum) ponto.
[minúsculas]	Comentários descritos da transcritora/pesquisadora.

Fonte: Das autoras (2020).

Para a transcrição dos registros visuais os vídeos foram assistidos por diversas vezes. A transcrição foi de trechos que versavam sobre o processo de ensino e de aprendizagem de Matemática. Para elencar quais seriam essas partes, como realizado em Mendes e Miskulin (2017), elaboramos um quadro para nos assessorar a apreender os excertos que iríamos transcrever. No Quadro 12 apresentamos alguns dos códigos estabelecidos.

Quadro 12 - Exemplos de Códigos dos dados

Código	Assunto
CPE	Conversa entre pesquisadoras e estudantes
COP	Conversa paralela
EXP	Explicação e exemplos da atividade proposta
SIN	Sinais em Libras
CON	Contagem
TRA	Transição de atividade feita pela pesquisadora
PEX	Pesquisador X (X indica a primeira letra do nome da pesquisadora)

Fonte: Das autoras (2020).

Apresentamos, a seguir, um exemplo de uma parte de um quadro (Quadro 13) que fizemos para a transcrição dos vídeos. Escolhemos assim o conteúdo sob o aporte metodológico de Bardin (1977) e Franco (2008). Esse conteúdo comporia o conjunto de dados constituídos.

Quadro 13 - Transcrição dos vídeos

Vídeo	Tempo	Código	Descrição
d1v1p	0:35 – 0:46	TRA	A pesquisadora recolhe o material para propor outra atividade chamando a atenção do estudante X para acompanhar.
d2v2m	1:02 – 1:19	EXP	A PEX apresenta dois grupos contendo 4 tampinhas de garrafa em cada ao estudante. Pergunta qual grupo contém mais tampinhas. Ele conta as tampinhas e sinaliza que os dois grupos têm a mesma quantidade.
		CON	
		SIN	

Fonte: Das autoras (2020).



Depois da análise desse processo percebemos que gravar dois estudantes ao mesmo tempo dificultou o processo de “familiarização dos olhos”, pois em diversas cenas não conseguimos captar o que os estudantes estavam desenvolvendo. Decidimos que para a próxima seção utilizaríamos duas câmeras que focassem melhor os estudantes e as pesquisadoras. Por conta de uma reorganização do CAEE começamos a trabalhar somente com um dos estudantes, uma vez que o outro estava indo ao local em outro dia. O replanejamento foi resultado das decisões que foram sendo tomadas durante o processo da pesquisa.

Para realizar o preenchimento do quadro dos vídeos posteriores entendemos que seria melhor fazê-lo por meio digital. Para isso, dividimos a tela do computador de maneira que de um lado ficasse o vídeo e do outro lado uma página para realizar a digitação das informações. Visualizávamos as cenas do vídeo quantas vezes fossem necessárias para a captação das informações (Figura 22).

Figura 22 - Transcrição digital

Video	Tempo	Código	Descrição
D2v2m	0:00 – 0:22	CPE	Conversa aleatória entre PEE e estudante. (o estudante estava mexendo no celular)
	0:22 – 1:02	EXP SIN	PEE chama o estudante para fazer a atividade, mas ele não quer realizá-la. Ela explica que é preciso fazer, mas ele sinaliza que não vai fazer nada por já ter feito na escola. Ela pergunta a ele: “vai aprender como?”, mas o estudante continua mexendo no celular.
	1:02 – 1:19	EXP CON SIN	A PEE apresenta dois grupos contendo 4 tampinhas de garrafa em cada ao estudante. Ela pergunta a ele qual grupo contem mais tampinhas. Ele conta as tampinhas e sinaliza que ambos os grupos tem a mesma quantidade
	1:19– 1:32	MAT	A PEE prepara o material.
	1:32– 1:37	SIN CON	PEE dispõe de um grupo contendo 8 tampinhas na mesa, e o estudante faz a contagem sinalizando corretamente.
	1:37– 1:42	CON	Em seguida PL acrescenta mais um conjunto com 8 tampinhas em cima da mesa e o estudante novamente realiza a contagem.

Fonte: Das autoras (2020).

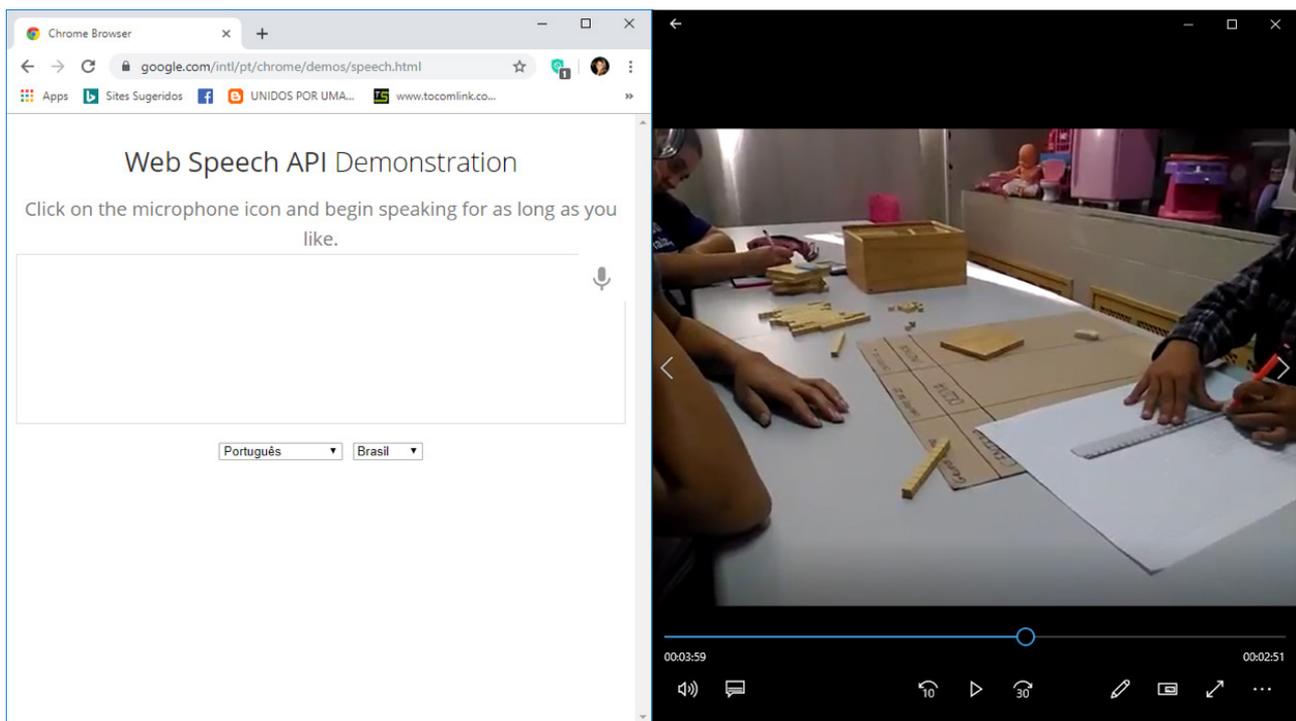
Em alguns momentos em que estávamos digitando percebíamos que era necessário rever a cena para entender os sinais e classificadores utilizados, sendo este um processo de muitas idas e vindas.

Para os outros vídeos, utilizamos um celular e um notebook. Buscávamos uma maneira de tornar esse processo mais efetivo. Os vídeos eram assistidos no notebook,



pausados e usávamos o comando de voz no bloco de notas para narrar os momentos e depois organizar em quadros. Após organizarmos dois dos vídeos, percebemos que poderíamos realizar essa atividade de maneira mais eficiente e por essa razão buscamos outras possibilidades. Encontramos apoio online do Chrome (Navegador de Internet), em que a tela do notebook era dividida entre o transformador de voz em texto e os vídeos (Figura 23) e ao mesmo tempo que o texto era produzido, já organizávamos os quadros.

Figura 23 - Metodologia da transcrição reformulada



Fonte: Das autoras (2020).

No processo de pesquisa teórica de como estavam sendo organizados e analisados dados com essas características encontramos trabalhos que utilizavam o software ELAN (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010; CHRISTMANN *et al.*, 2010; QUADROS, 2006, 2017; QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009).

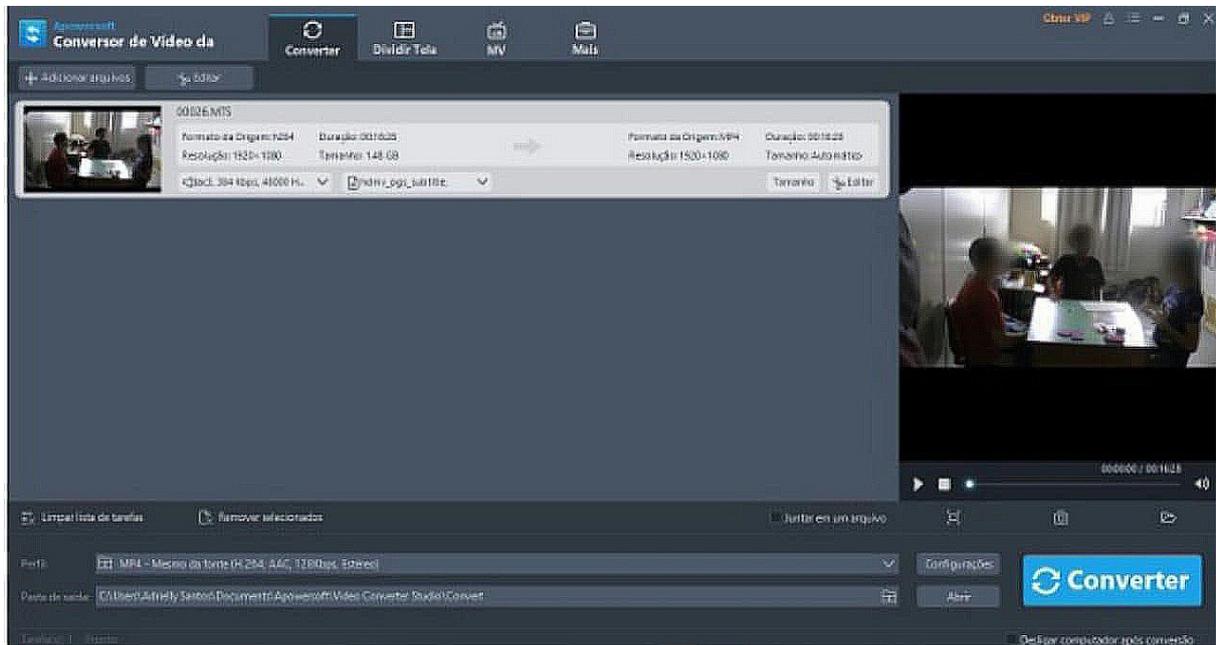
A partir desses estudos, as pesquisadoras responsáveis pela parte prática foram explorar o software e perceberam que esse possibilitava acompanhar os segundos dos vídeos, alterando sua velocidade de reprodução, como também, fazer anotações ao longo do processo.

De início, começamos a explorar o software para entender como se dava sua aplicabilidade. Para isso inserimos um vídeo da pesquisa para compreender suas configurações, porém como os vídeos tinham sido gravados no formato de MTS, não obtiveram sucesso quanto a sua reprodução no software ELAN. Para solucionar este



problema utilizaram um software para a conversão dos vídeos para MP4, o Apowersoft Video Converter Studio (Figura 24).

Figura 24 - Conversão do vídeo no Apowersoft Video Converter Studio



Fonte: Das autoras (2020).

Após a conversão, o software ELAN pôde ser utilizado pelas pesquisadoras. Percebemos que ele tinha diversas configurações que poderiam ser manuseadas conforme a necessidade de cada pesquisadora para a transcrição (Figura 25).

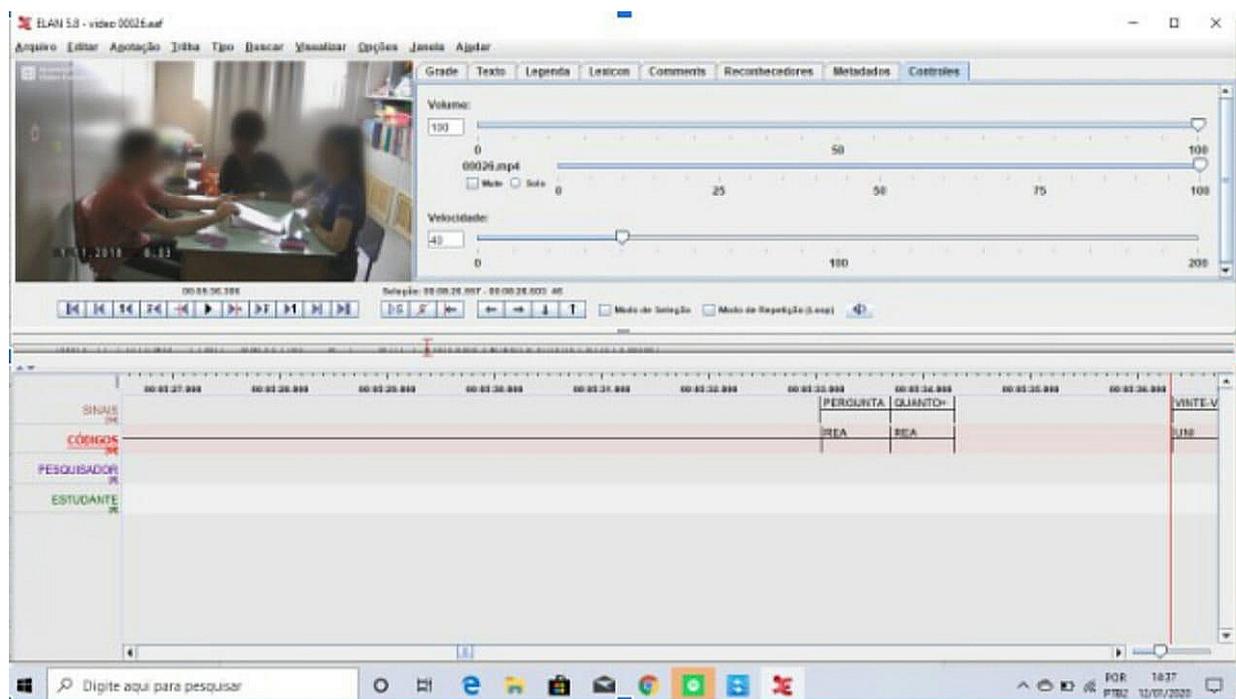
Como o processo de organização de dados e transcrição estava sendo coletivo decidimos criar algumas trilhas no ELAN.

O ELAN favorece a transcrição de vídeos, pois, permite modo de visualização de uma timeline (semelhante aos programas de edição de vídeo) na qual se pode realizar anotações em linhas, denominadas trilhas. Nas trilhas de anotações, os trechos transcritos estão associados a trechos dos vídeos, permitindo um número ilimitado de registros. As trilhas de anotações são criadas e nomeadas pelos pesquisadores em função dos objetivos de sua pesquisa. (CHRISTMANN *et al.*, 2010, p. 2).

Desta forma, criamos as seguintes trilhas: sinais para descrever os sinais em Libras que apareciam no decorrer do vídeo; códigos para dispor os mesmos sinais que foram criados nos quadros de organização; pesquisador e estudante nos quais eram realizadas as transcrições de ações e emoções dos respectivos trechos. No processo atentamos à metodologia de Campello (2009) e Sales (2013) para a transcrição da língua de sinais para a língua portuguesa.



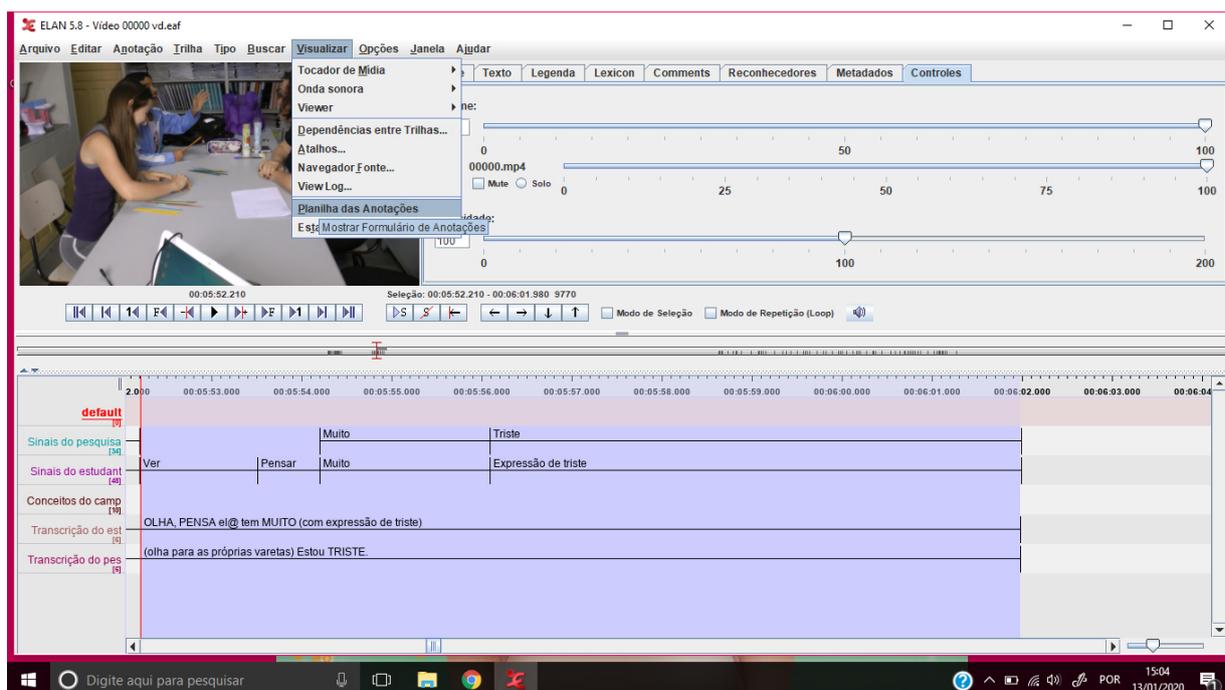
Figura 25 - Transcrição no software ELAN



Fonte: Das autoras (2020).

Após o processo de transcrição, o próprio software Elan disponibiliza uma função que gera automaticamente uma planilha. Podemos perceber o passo a passo da criação das planilhas ao clicar em visualizar e, posteriormente, em planilhas das anotações (Figura 26).

Figura 26 – Acesso à planilha de anotações



Fonte: Das autoras (2020).



Na Figura 27 temos a planilha que foi gerada pelo ELAN com as trilhas estabelecidas e as transcrições de acordo com cada intervalo de tempo do vídeo.

Figura 27 – Planilha de anotações

SINAIS	PESQUISADORA	ESTUDANTE	CÓDIGOS
	VOCÊ	(lança o dado)	
	(aponta para as pecinhas para que o estudante pegue-as e...	(mostra no tabuleiro para saber o lugar que vai colocar)	
	(faz um sinal de que ele pode posicionar em qualquer lugar)	(posiciona 1 pecinha no tabuleiro)	
	(PEA e PEL apontam para o dado que estava indicando a q...	DOIS ?	
	(PEA e PEL fazem um classificador, com o intuito de pergun...	(estudante salta uma casa no tabuleiro com a pecinha que ...	
	(PEM aponta para as pecinhas explicando que ele tem que ...	(posiciona mais uma pecinha no tabuleiro, totalizando 2 pe...	
	(lança o dado e posiciona 6 pecinhas no tabuleiro)	(lança o dado e posiciona 3 pecinhas no tabuleiro)	
	ESPERA-JUNTAR-SETE (pesquisadora mostra ao estudant...	(começa a contar)	
	JUNTAR	(abaixa a cabeça na mesa para pensar) CINCO	
	NÃO-LEMBRAR (tampa o tabuleiro com as mãos)	JUNTAR	
	CERTO	(Lança o dado e conta as pecinhas na mesa, em seguida p...	
	(lança o dado e posiciona 3 pecinhas no tabuleiro)	NOVE	
	PEL PERGUNTA-ELA (tampando o tabuleiro)	DOIS	
	DEZ	(posiciona 3 pecinhas no tabuleiro)	
	DEZ	DOZE	
	JUNTAR-QUANTO+?	(lança o dado e posiciona 4 pecinhas no tabuleiro)	
	(lança o dado e posiciona 4 pecinhas no tabuleiro)	QUINZE	
	QUARTORZE	(Lança o dado e posiciona 3 pecinhas)	
	(lança o dado e posiciona 6 pecinhas no tabuleiro)	DEZENOVE	
	VINTE	(lança o dado e posiciona 1 pecinha no tabuleiro)	
	VINTE	DEZENOVE	
	(lança o dado e posiciona 4 pecinhas no tabuleiro)	(lança o dado e posiciona 1 pecinha no tabuleiro)	
	VINTE E QUATRO	VINTE	
	(lança o dado e posiciona 3 peças no tabuleiro)	(lança o dado e posiciona 2 pecinhas no tabuleir)	
	VINTE E SETE-VINTE E SETE	VINTE E DOIS	
	QUANTA+?	(lança o dado e posiciona 1 pecinha no tabuleiro)	
	(lança o dado e posiciona 5 pecinhas no tabuleiro)	VINTE E TRÊS	
	TRINTA E DOIS	(lança o dado e posiciona 3 pecinhas no tabuleiro)	
	(lança o dado e posiciona 4 pecinhas no tabuleiro)	VINTE E SEIS	
	TRINTA E SEIS	CERTO?	
	(lança o dado e posiciona 6 pecinhas no tabuleiro)	(lança o dado e posiciona 6 pecinhas no tabuleiro) (neste ...	
	QUARENTA E DOIS-QUARENTA E DOIS	TRINTA E DOIS	
	(lança o dado e posiciona 4 pecinhas no tabuleiro)	TRINTA E DOIS	
	QUARENTA E SEIS	TRINTA E DOIS	
	PEL CERTO?	QUANTO+?	
	(lança o dado e posiciona 6 pecinhas no tabuleiro)	(lança o dado e posiciona 1 pecinha no tabuleiro)	
	CINQUENTA E DOIS	TRINTA E QUATRO - TRINTA E QUATRO	
	(PEL pergunta quanto? mechenço a cabeça)	(lança o dado e posiciona 4 pecinhas no tabuleiro)	
	TRINTA E DOIS-TRINTA E DOIS-TRINTA E DOIS?	QUARENTA	
	(PEL concorda balançando a cabeça)	QUARENTA	
	(lança o dado e posiciona 2 pecinhas no tabuleiro)	(o estudante conta mentalmente as pecinhas olhando fixad...	
	QUARENTA	QUARENTA E UM	
	(PEL pergunta O QUE?)	(abaixa a cabeça)	

Fonte: Das autoras (2020).

A planilha, cuja imagem é apresentada na Figura 27, possibilitou uma melhor organização e visualização do que foi transcrito, além de possibilitar a impressão em formato PDF, o que pode contribuir para o próximo passo, a análise. Na Figura 28 podemos visualizar o formato para a impressão dos dados transcritos.

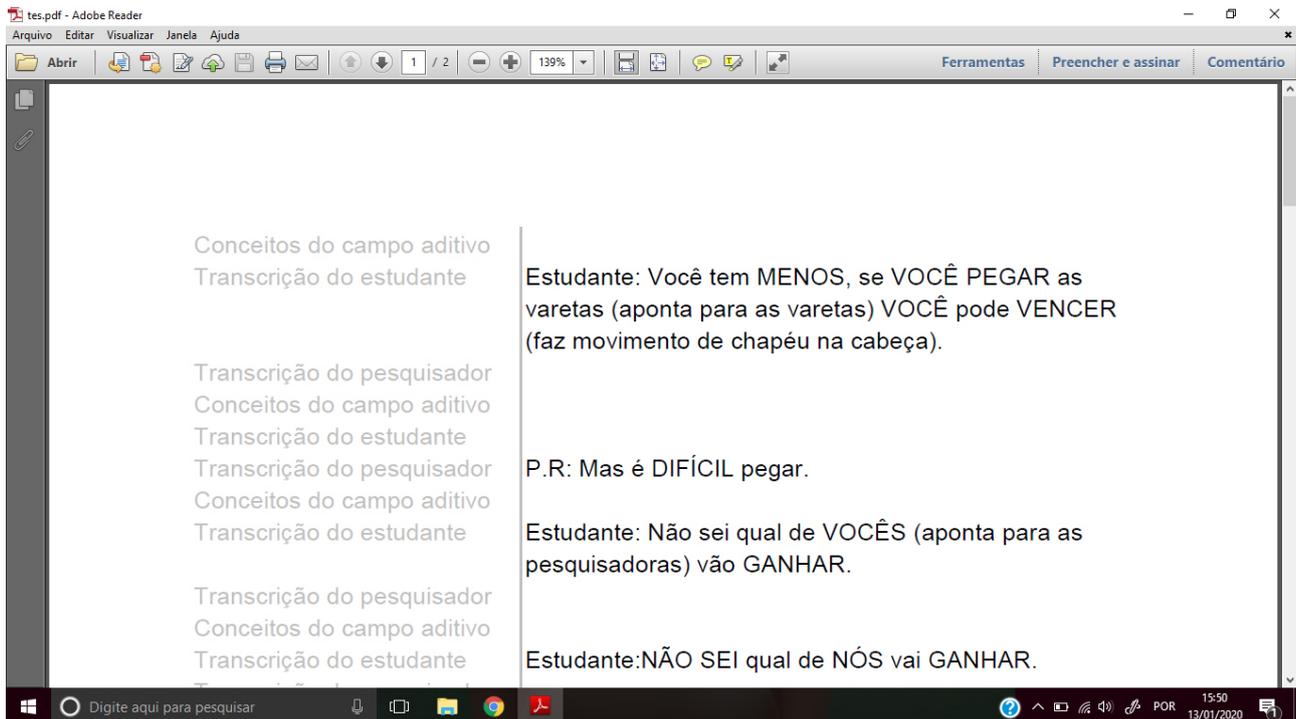
Com as transcrições das sessões e Diário de Campo organizamos os dados para a análise. Para isso, utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como

um 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 permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). Em nossa pesquisa as mensagens foram visuais geradas nas gravações em vídeo e as considerações registradas no Diário de Campo das pesquisadoras.



Figura 28 - Planilha de anotações em formato PDF



Fonte: Das autoras (2020).

Para a análise, buscamos ter uma “vigilância crítica” buscando atribuir significados a esses dados.

De uma maneira geral, pode dizer-se que a subtileza dos métodos de Análise de Conteúdo, corresponde aos objectivos seguintes:

- a *ultrapassagem da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo essa «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros?

Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- e o *enriquecimento* da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?

Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a *priori* não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1977, p. 29) (*grifo do autor*).

Passamos pelas fases apontadas por Bardin (1977) e Franco (2008). Tínhamos em mente os questionamentos de “O que fazer com todo este material? Quais as opções que tínhamos? Quais as implicações dessas escolhas para a pesquisa?” (MENDES; MISKULIN, 2017, p. 1052).

Assim, a pré-análise se configurou a partir da organização dos dados como explicitamos anteriormente. O primeiro contato se deu quando fomos observar os



vídeos e organizar as tabelas. Nesse momento, permitimos nos “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52) que essas gravações, os registros visuais, nos apresentavam. Levamos em consideração a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade, da pertinência, como explicitada por Mendes e Miskulin (2017).

Após esse primeiro momento, fomos fazer a exploração do material buscando estabelecer as unidades de registro (Quadro 14) e de contexto. “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41). No nosso caso escolhemos o tema, sendo esse a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto [em Libras] analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105) (*grifo nosso*).

Quadro 14 - Recorte da tabela com as Unidades de Registros

Cor	Temas	Observações sobre os agrupamentos
amarelo	Material adaptado	Toda vez que o estudante utilizava o material para auxiliar na construção do conceito.
magenta	Incentivo da professora/ pesquisadora	Reações das professoras/pesquisadoras em relação às ações do estudante na realização das atividades.
azul centáurea claro 1	Reações do estudante	Emoções e expressões apresentadas pelo estudante durante a realização das atividades ou desinteresse em realizar a atividade.
ciano claro 2	Reações da professora/ pesquisadora	Emoções e expressões apresentadas pela professora/pesquisadora durante a realização das atividades.

Fonte: Das autoras (2020).

A busca pelo tema se deu a partir das transcrições realizadas em que o texto em Libras foi traduzido para a Língua Portuguesa. Porém, entendemos que se faz necessário voltar aos dados visuais, as gravações realizadas, na busca das unidades de significação. Esse movimento entre os registros visuais e o traduzido pode se tornar um movimento de idas e vindas com o intuito de buscar as convergências e divergências. Utilizamos a opção por cores e legendas para estipular os temas (MENDES; MISKULIN, 2017).

Com os temas estabelecidos, buscamos a Unidade de Contexto (Quadro 15). Retornamos aos dados, “buscando as recorrências e não recorrências, procurando o que cada participante havia explicitado” (MENDES; MISKULIN, 2017, p. 1057), estabelecendo os eixos temáticos. A reorganização desses eixos permitiu o



estabelecimento das categorias de análise (Quadro 16) levando em consideração os princípios da exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e a fidelidade; e produtividade (BARDIN, 1977).

Quadro 15 - Recorte da tabela com Unidade de Contexto

Eixos temáticos	Temas
Recursos visuais	Material didático
	Registro Escrito
	Recursos Tecnológicos
Papel da professora/pesquisadora	Incentivo da professora/pesquisadora
	Reações da professora/pesquisadora
	Intenções pedagógicas
	Mediação de outra pesquisadora
	Contagem em Libras pesquisadora/professora
	Comunicação entre pesquisadoras
Emoções do estudante	Comunicação entre pesquisadoras/professoras e estudante
	Reações do estudante
Problemas na comunicação	Expressão de desestímulo
	Problemas na comunicação

Fonte: Das autoras (2020).

Quadro 16 - Recorte da tabela com as categorias de análise

Categorias	Eixos temáticos
Processo de ensino e de aprendizagem de Matemática	Emoções do estudante
	Recursos visuais
	Ações do estudante
	Construção/mobilização de conceitos matemáticos
Mediação do processo de ensino e de aprendizagem	Papel da professora/pesquisadora
	Problemas na comunicação

Fonte: Das autoras (2020).

Destacamos que entendemos que a análise de conteúdo aqui explicitada não é utilizada de maneira formalista, a utilizamos como aponta Banks (2009, p. 67) como “uma estratégia analítica precursora para uma outra forma de análise”, no nosso caso, mais interpretativa. “A atenção prestada à materialidade da imagem visual, e à materialidade do seu contexto, pode servir para ilustrar a distintiva textura de relações sociais nas quais ela desempenha seus trabalhos” (BANKS, 2009, p. 73).

Assim, propomos essa metodologia para a pesquisa com Surdos levando em consideração o que Banks (2009, p. 61) traz sobre os estudos culturais visuais ao apontar que esses



se preocupam não apenas com quem está olhando (ou observando, ou controlando a circulação de imagens, ou seja o que for), mas com a quem a sociedade dá o poder de olhar e ser olhado e como o ato de olhar produz conhecimento que, por sua vez, constitui a sociedade.

Olhamos para esses dados constituídos na pesquisa com Surdas e Surdos, entendendo que os resultados da análise proposta podem dar poder à comunidade Surda, respeitando sua cultura e sua identidade.

REFERÊNCIAS

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petropolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortes, 1991. 164 p.

CHRISTMANN, K. E. *et al.* O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais. *In: ENCONTRO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL*, 9., Palhoça, 2010. **Anais [...]**. Palhoça: UNISUL, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009. 408 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 100 p.



MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **ALFA: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

MENDES, R. M. **A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 jan. 2021.

QUADROS, R. M. de. A transcrição de textos do Corpus de Libras. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 8-34, 2017.

QUADROS, R. M. de. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 168-178, 2006.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais IV: tópicos de linguística aplicados à Língua de Sinais- Uso do espaço e sistemas de transcrição (ELAN)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALES, E. R. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos**. 2013. 325 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SALES, E. R. **Refletir no silêncio: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvintes**. 2008. 162 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: OBRAS completas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo V.



Capítulo 14

A análise de conteúdo em estudos de organizações educacionais

Ana Maria Biavati Guimarães

14.1 Introdução

Na realização de pesquisas qualitativas em organizações educacionais, assim como em outros contextos, um dos aspectos relevantes refere-se à escolha metodológica para a análise dos dados. A importância conferida aos métodos analíticos deve-se ao fato de que eles traduzirão os números em informações. A partir destas a compreensão e as reflexões emergem e também as explicações sobre determinado fenômeno ou realidade.

Não obstante, esse cuidado metodológico ainda é pouco robusto dentro das organizações, inclusive nas educacionais. Muito difundida e aplicada em estudos de pesquisa acadêmica, a análise de conteúdo pode ter sua importância reiterada dentro dos estudos em uma determinada empresa ou organização, seja pública ou privada, pois não há necessidade de um profissional especialista para realizá-la, basta que haja um colaborador que estude pormenorizadamente esse método e possa aplicá-lo.

Portanto, este capítulo tem o objetivo de apresentar algumas considerações sobre a análise de conteúdo e, a partir disso, oferecer subsídios para uma compreensão mais ampla das possibilidades de utilização desse método nos estudos organizacionais com ênfase em instituições educacionais. Em um primeiro momento, procurou-se fazer um resgate histórico sobre a análise de conteúdo. Posteriormente, foram apresentadas algumas definições sobre tal análise e, por último, citadas as fases e as técnicas para a operacionalização da análise de conteúdo, contendo um exemplo de pesquisa desenvolvida pela própria autora deste capítulo, dentro de uma organização educacional.



14.2 A Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica utilizada para o tratamento de dados cujo objetivo é identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema de forma aprofundada. A sua definição é apresentada como:

um conjunto de técnicas da análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p. 42).

Bardin (1997) ressalta a importância de ser uma análise com procedimentos sistemáticos. Fato este que remete à credibilidade e fidedignidade em relação à fonte de obtenção dos dados brutos. A partir desses procedimentos, que serão apresentados neste texto, as inferências que são feitas gerando informações importantes e claras sobre a realidade pesquisada.

Ainda sobre a definição de análise de conteúdo, outro estudioso complementa a definição acima. Segundo Moraes (1997, p. 26), essa análise:

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Dessa forma, por meio da escuta cuidadosa e investigativa, a pesquisa ganha mais relevância e significado para se pensar o fenômeno. Na citação fica clara a possibilidade que essa análise tem de ir além de uma leitura comum da realidade estudada e observada. Do mesmo modo, diversas interpretações emergem quando um texto, como a transcrição de uma entrevista, por exemplo, sem que fossem previstas e oportunizam novos olhares sobre o contexto estudado.

Contudo, é importante resgatar as origens desse método de análise com vistas à atribuição de fundamentos consistentes. H. Lasswell é considerado um dos pioneiros na aplicação do método, nas décadas de 1940 e 1950, do século XX, em textos publicitários. Este pesquisador fazia parte da Escola de Jornalismo da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos (BARDIN, 1979).



Por sua vez, Berelson e Lazarsfeld iniciaram a sistematização das regras da análise, ou seja, descreveram cada passo para a aplicação. O auxílio de computadores, por meio de *softwares*, aconteceu bem mais tarde, por volta de 1966, guiada por Stone (BARDIN, 1979; BAUER; GASKELL, 2011). Hoje em dia, são muitos os programas de computadores que auxiliam nesse tipo de análise, porém a revisão manual detalhada ainda é indispensável.

Entretanto, o interesse do homem pelos estudos sobre a linguagem, hoje denominada como linguística, advém do período clássico grego, em que era utilizada a hermenêutica. Esta, por sua vez, é o nome dado à interpretação desses textos sagradas, codificados ou misteriosos, conforme define o filósofo Scheleiermacher (1999, p. 35):

a linguagem é o modo do pensamento tornar-se efetivo. Pois, não há pensamento sem discurso. Ninguém pode pensar sem palavras. Ao postular a unidade de pensamento e linguagem, a tarefa da hermenêutica se torna universal e abarca a totalidade do que importa ao humano. A hermenêutica, então, é uma análise da compreensão a partir da natureza da linguagem e das condições basilares da relação entre o falante e o ouvinte.

A citação do pensador do século XVIII reitera a importância dada à comunicação e, sobremaneira, à interpretação do que é dito. Portanto, é secular a importância atribuída às teorias e aos métodos que articulam pensamento, linguagem e contexto social. Nesse patamar insere-se a análise de conteúdo.

Feita, portanto, a apresentação do que se entende por análise de conteúdo e a sua fundamentação, o próximo item deste capítulo irá discorrer sobre a sua instrumentalidade. São organizadas em fases este tipo de tratamento de dados.

14.3 As Etapas da Análise de Conteúdo

São consideradas três fases para a operacionalização da análise do conteúdo: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados e interpretação (BARDIN, 1979; MINAYO, 2000). A pré-análise refere-se à organização de todo o material coletado e às decisões por parte do pesquisador sobre quais documentos irão compor o seu *corpus* de análise. Essa fase relaciona-se diretamente com os objetivos da pesquisa. Ainda sobre a primeira fase, considera-se:

[...] para isso recomenda-se uma leitura de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos assim incluídos na amostra devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Devem também cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente (MORAES, 1997).



A partir dessa citação faz-se importante ressaltar que o *corpus* de toda pesquisa deve conter documentos de mesma natureza, ou seja, somente entrevistas ou documentos históricos, por exemplo. Áudios, textos, desenhos ou vídeos não podem ser analisados conjuntamente. Portanto, feita a seleção cuidadosa do material de interpretação, segue-se para a segunda fase, que é a exploração do material. Nessa etapa os dados brutos obtidos a partir do *corpus* são codificados de modo a possibilitar a identificação rápida de cada elemento que compõe o material. Este código poderá ser constituído de números ou letras que a partir deste momento orientarão o pesquisador para retornar a um documento específico quando assim o desejar. Acrescenta-se à essa etapa a recomendação de outros estudiosos do método:

trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas (CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003).

Em relação à terceira fase, que é o tratamento dos dados e interpretação, as inferências são produzidas a partir de testes estatísticos para que se tornem evidências de validade acerca das informações sobre a realidade pesquisada. Também nessa fase, suposições podem ser confirmadas, ou não, e faz-se indispensável voltar aos objetivos do estudo e comparar com os resultados desses dados estatísticos e/ou inferidos.

Percorrendo as três fases e, dependendo da demanda da pesquisa em si, várias são as técnicas que podem ser empregadas na efetivação da análise de conteúdo. Neste capítulo, serão abordadas cinco. Cada uma delas será brevemente apresentada, mas é recomendável que, antes de aplicar essa metodologia em pesquisas, faça-se uma leitura aprofundada sobre cada uma delas e a decisão dos pesquisadores dar-se-á em função dos objetivos do estudo.

14.4 As Técnicas da Análise de Conteúdo

A partir dos estudos de Minayo, as técnicas da análise de conteúdo perfazem cinco, quais sejam, 1) análise temática ou categorial; 2) análise de avaliação ou representacional; 3) análise de expressão; 4) análise das relações; e 5) análise de enunciação. A seguir pode-se compreender cada uma delas (MINAYO, 2000).

A análise temática ou categorial, como o próprio nome já indica, relaciona-se com a noção de tema. Um tema pode ser representado por uma palavra, uma expressão ou uma ementa. Segundo Bardin (1979, p. 105) o “tema é a unidade de significação que



se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Dessa forma, a análise temática corresponde na descoberta de núcleos que dão sentido em uma comunicação seja por sua frequência ou presença. Do ponto de vista quantitativo, a frequência é importante; de outro modo, na abordagem qualitativa, a presença ou ausência é o que define a análise temática.

Em relação à análise de avaliação ou representacional Capelle, Melo e Gonçalves (2003) consideram que “essa técnica visa medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que ele fala (pessoas, coisas, acontecimentos) e fundamenta-se no fato de que a linguagem representa e reflete diretamente aquele que a utiliza”. Nesse tipo de análise os juízos de valor são considerados a base avaliativa. As respostas e reações por meio de palavras ou da comunicação não verbal conferem sentido na análise de conteúdo e revelam suas opiniões valorativas.

A análise de expressão indica que existe uma correspondência entre o conteúdo do emissor e o seu meio, demandando um conhecimento sobre o contexto em que se insere o enunciador. Essa análise trabalha com indicadores lexicais, com o estilo, o encadeamento lógico, com o arranjo das sequências e com a estrutura da narrativa (BARDIN, 1979).

A quarta técnica é a análise das relações. Esta propõe analisar a articulação entre os diversos elementos textuais obtidos pela significativa frequência em que aparecem. Esta análise não se relaciona ao vocabulário ou aos temas em si, mas ao sistema de relações, às regras encadeadas, à associação de ideias e inferências. Isto é, ela trabalha com todas as relações que estruturam os componentes textuais (signos e significações) (LÉVI-STRAUSS, 1964).

Finalmente, a análise de enunciação considera a palavra e o sujeito que a emite como ação, movimento e transformação. Como um fenômeno dinâmico, como por exemplo em uma entrevista, na qual a pessoa pode responder de uma forma e se, entrevistada depois de um tempo, devido à modificação em si mesma ou nas suas condições de vida, o enunciado pode apresentar-se de uma outra forma e permanecer coerente com a sua realidade. A citação abaixo elucida esse tipo de análise.

Em suma, a proposta da análise de enunciação é conseguir, através do confronto entre a análise lógica, a análise sequencial e a análise do estilo e dos elementos atípicos de um texto, a compreensão do significado. A conexão entre os temas abordados e o seu processo de construção evidenciarão os conflitos e contradições que permeiam e estruturam o discurso (MINAYO, 2000, p. 208).



Portanto, estão apresentadas as fases e as técnicas de análise de conteúdo. Também a definição e a contextualização histórica dessa técnica de tratamento de dados permitem agora pensar na aplicabilidade dos estudos organizacionais, que é a última parte deste artigo.

14.5 A Análise de Conteúdo em Estudos Organizacionais

Conforme citado na introdução, será apresentado um exemplo de aplicação de análise de conteúdo em um estudo realizado pela autora deste capítulo. Tal pesquisa tem o nome de “Comprometimento organizacional e docência no ensino superior: estudo de caso em uma universidade pública”.

A pesquisa citada teve como objetivo principal o mapeamento dos tipos de comprometimento organizacional que os professores do ensino superior mantinham com a universidade da qual faziam parte. Sendo um estudo de caso, com abordagem quantitativa e qualitativa e de caráter descritivo e exploratório, a análise de conteúdo foi o método qualitativo escolhido para o tratamento de dados oriundos de entrevistas presenciais com os participantes.

Ao todo foram concedidas 19 entrevistas com duração entre 9 e 45 minutos e um *corpus* composto por 104 páginas de transcrições. Além disso, foram aplicados questionários sobre o comprometimento organizacional que apontaram os tipos de comprometimento identificados.

Entretanto, a riqueza dessa pesquisa residiu na análise de cada entrevista e na operacionalização das técnicas de análise de conteúdo. A partir delas, emergiram novas categorias de análise e inferências que surpreenderam a pesquisadora, pois relacionavam-se a uma espécie de contrassenso organizacional, ou seja, as respostas nas entrevistas não foram enviesadas pela agradabilidade social.

Apesar da análise estatística multivariada dos dados obtidos por meio dos questionários, a triangulação com os dados emergentes da análise de conteúdo foi a motivação principal da discussão dos resultados. Percebeu-se que apresentar apenas dados numéricos não seria suficiente para explicar o fenômeno estudado e responder aos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisadora compreendeu que uma análise de conteúdo feita de forma sistemática e rigorosa confere maior confiabilidade e fidedignidade nas respostas às perguntas organizacionais. Fica, portanto, a sugestão de incluir este tipo de metodologia nos estudos organizacionais, principalmente, levando em consideração que se trata de um espaço composto por pessoas e cada uma diz muito além do que se supõe.



14.6 Considerações finais sobre a aplicação da análise de conteúdo

A pretensão deste capítulo foi a de apresentar alguns elementos da análise de conteúdo e ilustrar com um exemplo de aplicabilidade em estudos organizacionais. Foram apresentadas as diversas possibilidades de analisar um *corpus* de pesquisa através de seu conteúdo e nas diversas direções e significados que deles emergem. Importante citar que o estudo exemplificado ainda está na fase de conclusão e, por isso, alguns dados são mantidos em sigilo, aguardando a oportuna publicação.

Ao concluir-se, pretende-se a reunião de elementos que mostrem que a análise de conteúdo não se constitui numa simples técnica, mas que pode ser considerada como uma metodologia variada e em permanente revisão. Além disso, que está atenta para o sujeito e seu contexto.

Neste sentido entende-se que a análise de conteúdo possibilita o atendimento a inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados, especialmente àqueles voltados para estudos organizacionais. Finalmente, este capítulo teve a intenção de convidar os leitores a aprofundar suas pesquisas sobre metodologias de análise de dados, sobremaneira, em relação à análise de conteúdo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. 229 p.

BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 5, n. 1, p. 69-85, 2003.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mythologiques**. Paris: Plon, 1964.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269 p.

MORAES, L. F. N. Comprometimentos organizacionais: um estudo de caso comparativo em universidades federais mineiras. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 21., 1997, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 1997. p. 4-16.

SCHLEIERMACHER, F. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Tradução Celso R. Braidão. Petrópolis: Vozes, 1999.



Capítulo 15

Exemplo de uso de aplicativo para análise de conteúdo em pesquisa qualitativa exploratória

Gabriel Gonçalves Ribeiro Silva e Ronei Ximenes Martins

15.1 Introdução

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) afetam os mais diversos aspectos da vida humana. Os ofícios, os momentos de entretenimento e as relações interpessoais são afetados, direta ou indiretamente, pelo processo que Levy (1999) denominou dilúvio informacional. Os estudos científicos não estão à parte deste processo, também utilizando este tipo de tecnologia e equipamentos derivados desta.

Ao longo da história, a ciência utilizou e criou diversos produtos tecnológicos não digitais, como lunetas, balanças, régua ou canetas. Mais recentemente, com a criação das TDIC e equipamentos digitais, muitas metodologias de pesquisa vêm sendo modificadas para incorporar este tipo de tecnologia. No caso dos aplicativos (*softwares*) para computador, há diversos tipos que podem auxiliar os pesquisadores na obtenção e análise dos mais variados tipos de informações. Há programas para análises específicas, como o R, que utiliza a programação para análise estatística, o ImageJ2, para processamento de imagens, e aplicativos que podem ser úteis para diversas áreas, como os de processamento de texto, como Open Office, Libre Office e o comercial Microsoft Word.

No recorte das ciências humanas, o uso de aplicativos passa oferecer grandes contribuições para análises científicas textuais. Entretanto, para Paula, Viali e Guimarães (2015), o uso de aplicativos para as pesquisas qualitativas ainda é modesto, embora apresente um crescimento considerável nos últimos anos.

Neste capítulo, trataremos de um programa específico para a análise estatística de textos, chamado TextSTAT. Trata-se de um aplicativo gratuito, desenvolvido pela



Universidade Livre de Berlim (2018) e disponível na internet para *Windows*, *Linux* e *MacOS X*. Este programa fornece dados estatísticos sobre corpus de pesquisa (conjuntos de documentos ou um documento único), como a frequência de termos, a concordância de trechos dos textos com conceitos-chave e a extração de citações de falas dos entrevistados a partir do corpus utilizado na análise.

O TextSTAT pode ser utilizado para facilitar o processo de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) em pesquisas exploratórias, nas ciências humanas. Para explicitar este fato, será utilizada, como exemplo, uma pesquisa já realizada, que objetivou o diagnóstico do uso de TDIC em um município de Minas Gerais, por meio de análise documental e de entrevistas semiestruturadas para investigação sobre a impressão de gestores escolares sobre o tema. A análise deste material foi a etapa onde o TextSTAT foi utilizado.

15.2 O contexto da investigação

Ao realizarmos e refletirmos sobre pesquisas científicas, é preciso lembrar que “a aplicação de metodologia que atribua evidências de validade e possibilidade de generalização à visão de realidade que este conhecimento representa” é uma das principais características do conhecimento científico (MARTINS, 2015, p. 10). Metodologia, segundo Minayo (2010, p. 14) é “o caminho percorrido pelo pensamento e pela prática exercida na abordagem da realidade”. Deste modo, é clara a necessidade do planejamento e uso de uma metodologia tão sólida e precisa quanto possível na construção de um trabalho científico.

Primeiramente, considerando os objetivos delimitados pela pesquisa (ou seja, o motivo pelo qual esta seria desenvolvida), determinou-se quem seriam os sujeitos participantes (“pesquisados”) do estudo. Deste modo, a investigação se deu com gestores (diretoras) de duas escolas públicas municipais e de duas escolas privadas, além de uma entrevista também com a secretária municipal de educação da cidade interiorana de Minas Gerais que foi lócus do estudo. Embora o tema inserção de tecnologias digitais educacionais perpassasse todo o ensino, foi também feito um recorte de estudo para o Ensino Fundamental, de modo que as escolas foram selecionadas por oferecerem este nível de ensino.

Para a escolha das formas de obtenção e tratamento de dados que pudessem satisfazer os objetivos da pesquisa, foi pensada uma investigação exploratória, que do ponto de vista formal se configurou como um estudo de caso (YIN, 2010). Esta é uma estratégia interessante para quando: (a) se colocam questões do tipo “como” e “por que”; (b) o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos; (c) o foco se encontra em



fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. É neste contexto que a exploração aconteceu.

A abordagem para o estudo de caso com o objeto centrado no contexto escolar demandou perspectiva qualitativa com obtenção de dados a partir de entrevistas. Assim, foram construídos dois roteiros de entrevistas semiestruturadas: um deles para os gestores das escolas e outro para a secretária municipal de educação. A opção pela entrevista encontra amparo em Lüdke e André (1986), Martins (2015) e Mendes e Miskulin (2017), em que a entrevista permite a captação das impressões e informações de maneira imediata e corrente, podendo ser utilizada em diversos tópicos e temas. A opção pelo tipo de entrevista como semiestruturada, por sua vez, foi feita pois possibilita que o entrevistado se manifeste com informações complementares não obtidas inicialmente com o roteiro de entrevista, o que não acontece, geralmente, em uma entrevista fechada (*survey*).

Com os dados obtidos através das entrevistas e com a obtenção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e do Plano Decenal da secretaria municipal de educação, para o processamento e análise dos dados destes documentos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2010).

Com isso em mente, para o processamento e análise dos dados obtidos, foram utilizados recursos da técnica de análise de conteúdo, tal como proposta por Bardin (2010). Para uma explicação detalhada do funcionamento de Análise de Conteúdo, é fortemente recomendada uma consulta ao livro, com o mesmo nome da técnica. Nos baseamos principalmente no Capítulo III de Bardin (2010, p. 123). É importante notar que estes passos se constituam como uma metodologia sólida e que, se corretamente executados, suportam o rigor científico necessário para uma pesquisa rica em evidências de validade. Cada estudo possui suas particularidades e, portanto, dificilmente estas etapas serão seguidas como uma “receita de bolo”, ou seja, como uma lista de instruções absolutas.

15.3 O aplicativo TextSTAT

Além do processo convencional que cumpre as fases da Análise de Conteúdo previstas na literatura, adotamos o aplicativo TextSTAT na fase de codificação da análise. Trata-se de um aplicativo gratuito, desenvolvido pela Universidade Livre de Berlim e disponível na internet para *Windows*, *Linux* e *MacOS X*, que fornece dados estatísticos sobre corpus de pesquisa, como a análise frequencial de termos, a incidência de concordância com conceitos-chave mais recorrentes e a extração de citações de falas



dos entrevistados a partir do corpus utilizado na análise. Deste modo, foi concebido e experimentado um método de utilização do TextSTAT que atende às propostas da Análise de Conteúdo, que consistiu em:

- (1) identificação da recorrência de conceitos-chave relacionados com a pesquisa no corpus analisado, auxiliando na identificação de indicadores e de referências conceituais;
- (2) observação de citações (trechos) que contextualizam a verbalização dos conceitos-chave pelos entrevistados, recurso que auxilia na preparação e organização do corpus pesquisado;
- (3) leitura e interpretação das citações à luz do referencial teórico de inserção de tecnologias digitais no currículo da educação básica, auxiliando na interpretação do conteúdo e sua triangulação com o referencial;
- (4) aproximações dos fenômenos relatados e interpretados com elementos teóricos que compõem o referencial bibliográfico utilizado.

O funcionamento do TextSTAT se inicia pela criação, fora do programa, de arquivos de texto que contêm exatamente o que se quer analisar (por exemplo, um arquivo contendo apenas a resposta da Questão 16 das entrevistas, ou um arquivo contendo todo o Projeto Político-Pedagógico da Escola). Com este arquivo devidamente organizado no computador (e nomeado, como *Questão 16*, por exemplo), insere-se o mesmo no TextSTAT, conforme explicado a seguir.

Na tela inicial do aplicativo, é preciso criar um *corpus*, que neste caso é um arquivo de computador que será lido pelo programa, contendo os textos que foram organizados. Isto é feito clicando na opção “Novo Corpus” e salvando o arquivo onde o pesquisador desejar (neste caso, com o nome Corpus Questão 16, ou qualquer outro nome que facilite a organização). Depois, é possível selecionar a opção “Adicionar Arquivo Local”, e, na janela seguinte, escolher o arquivo de texto que foi criado previamente. Neste momento, o TextSTAT inclui no corpus criado o texto que separamos. Ao clicar no botão “Frequência de Palavras”, o aplicativo nos mostra estes dados, relativos ao texto.

Na janela ilustrada pela Figura 29, é possível observar todas as palavras presentes no texto, em ordem de frequência e, ao lado direito destas, um número que indica a frequência em que aparecem no texto. No canto direito, pode-se selecionar várias opções, de acordo com o interesse do pesquisador: como a organização de palavras acontece (por ordem de frequência, alfabética, reversa), a frequência mínima e máxima das palavras (podemos, por exemplo, desconsiderar palavras que não aparecem ao menos 3 vezes, ou que aparecem mais de 8 vezes), não diferenciar palavras com letras



minúsculas e maiúsculas (tecnologia e Tecnologia, por exemplo) e, finalmente, há a possibilidade de pesquisar termos específicos.

Na figura 30, é exibida a busca por um termo específico, no caso a palavra “tecnologia”. Ao clicar em “Lista de Frequência”, abaixo da caixa de busca, atualizamos as preferências que selecionamos e “pedimos” ao TextSTAT que procure pelas palavras indicadas, caso tenhamos digitado alguma. É relevante notar que o programa procura todas as palavras que contenham pelo menos a sequência de letras “tecnologia”, ou seja, o acréscimo do “s” em “tecnologias” também é considerado, neste caso, como digitamos “tecnologia”, o programa exhibe as variações do termo, tal como exemplificado na figura 30.

Deste modo, é possível procurar termos específicos que se relacionam com o tema pesquisado, o que facilita muito o trabalho de análise, evitando que termos relevantes se percam na imensidão numérica de todas as palavras do *corpus*.

Outra função relevante do programa é a aba Citação (a quarta aba da interface do aplicativo). Ao clicar duas vezes em uma palavra na aba Formas (a aba onde observamos as frequências numéricas das palavras), o TextSTAT mostra, na aba Citação, o(s) trecho(s) onde a palavra pode ser encontrada. Deste modo, é possível entender o contexto em que as palavras foram utilizadas, o que pode ser muito útil para diferenciar palavras que podem ter significados diferentes em contextos distintos (por exemplo, em um dos textos, “tecnologia”, em alguns trechos, se referia diretamente às TDIC, ao computador e ao celular, enquanto em outras partes do texto, se referia aos avanços tecnológicos de nossa época, de forma geral).

Ilustrado na Figura 31 está o resultado de quando clicamos duas vezes na palavra “ensinar” em um dos *Corpus*, e o TextSTAT mostrou, como explicado, a citação e o local onde salvamos o arquivo do texto.

É possível observar, pelo relato apresentado, que o TextSTAT é um programa simples, que não requer componentes sofisticados no computador (ou seja, pode ser utilizado facilmente em computadores menos potentes), fornecendo diversas informações e possibilidades para análises de textos de tamanhos variados.

A lógica do uso do TextSTAT na pesquisa apresentada neste capítulo baseia-se na seguinte premissa: quando lemos uma frase ou texto de maneira linear e de maneira constante, é frequente que as interpretações surjam de maneira rápida e fluida (em uma língua nativa). Porém, ao fazer isto mecanicamente, de maneira repetitiva (para várias respostas de numerosas questões), é possível e comum que algumas ideias implícitas e não tão claras à primeira vista não sejam percebidas pelo leitor. O olhar não linear facilitado pelo TextSTAT (a partir de conceitos e seus contextos de argumentação dos entrevistados)



permite novas visões sobre a fala dos participantes, aprimorando e aprofundando a análise inicial, num processo de recuperação e prospecção de significados imersos no conteúdo.

Observou-se que, com a organização realizada com suporte do aplicativo, a fase de codificação da Análise de Conteúdo foi acelerada, sendo também possível estruturar mais facilmente as interpretações e reflexões acerca das percepções dos participantes sobre o fenômeno investigado. Deste modo, com o método desenvolvido, a aplicação do TextSTAT facilitou a interpretação e análise exaustivas dos dados estudados. Do mesmo modo que observado por Paula, Viali e Guimarães (2015), em relação ao aplicativo Sphinx, o TextSTAT, também facilitou a visualização das unidades de sentido e significação presentes nos textos, o que por sua vez auxiliou na construção de categorias de análise segundo o método descrito por Minayo (2010).

Tendo em mente os processos de Análise de Conteúdo e de uso do TextSTAT, e utilizando também como base o exemplo de Mendes e Miskulin (2017), devidamente adaptado para as particularidades da pesquisa (como o uso do computador e do aplicativo de análise), apresentamos a seguir a descrição do percurso da aplicação destes métodos no tratamento dos dados obtidos na pesquisa, ou seja, o que e como foi realizado o processo de análise, neste caso.

Figura 29 - Frequência de Palavras no TextSTAT

Formas	Frequência
de	991
e	818
a	541
da	416
do	412
o	374
que	219
em	215
com	208
para	184
os	178
ou	163
dos	154
as	147
aluno	133
no	132
ao	125
alunos	112
por	103
das	102
à	95
à	94
O	92
escola	91
como	85
escolar	84
na	80

Fonte: Tela do Aplicativo capturada pelos autores (2018).



Figura 30 - Tela do TextSTAT após a busca pela palavra “tecnologia”

The screenshot shows the TextSTAT interface with the search results for the word "tecnologia". The results are displayed in a table with two columns: "Formas" and "Frequência".

Formas	Frequência
tecnologia	2
Tecnologias	1

On the right side, there are options for organizing the results: "organizar por frequência" (selected), "organizar alfabeticamente", and "ordem reversa". There are also input fields for "frequência min." and "frequência max.", and a checkbox for "organizar sem distinção de tipo (letras maiúsculas ou minúsculas)". A button labeled "Lista de frequência" is also visible.

At the bottom of the window, it shows "2 formas/tipos (19097 palavras/tokens no corpus)" and "1 arquivos | 130090 bytes".

Fonte: Tela do Aplicativo capturada pelos autores (2018).

Figura 31 - Janela do TextSTAT, evidenciando o trecho onde aparece a palavra “ensinar” selecionada previamente na aba Formas

The screenshot shows the TextSTAT interface with a citation text displayed. The text is from a document titled "PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO" and contains the following paragraph:

aluno, enquanto aprendiz constrói o seu conhecimento, confrontando sua experiência com os conteúdos apresentados pelo professor, através de suas interações sociais e também das trocas estabelecidas com seus pares. Portanto, ao professor cabe interferir na aprendizagem do aluno, em razão de sua maior experiência e conhecimentos teóricos. De acordo com Paulo Freire "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", assim, a escola procura despertar nos profissionais a busca por conhecimento necessário para desenvolver um trabalho que motive o educando, que leve o aluno a querer aprender. Ainda, coloca a relação pedagógica como um diálogo entre professor e educando, como sujeitos interativos, tendo a dimensão de interlocução

The word "ensinar" is highlighted in red in the original image. The citation text is displayed in a window titled "Texto da citação".

At the bottom of the window, it shows "18 hits" and "1 arquivos | 97067 bytes".

Fonte: Tela do Aplicativo capturada pelos autores (2018).



15.4 Exemplificando o percurso da análise de dados

Primeiramente, foram transcritas, para o computador, todas as respostas das entrevistas, conforme registradas nas folhas de roteiro. Depois, para as das escolas públicas e SME, onde fomos autorizados a realizar gravações, ouvimos o som registrado de cada uma e realizamos a transcrição destes, complementando o que já havia anotado. Durante este processo, foram organizadas as respostas nos documentos virtuais, colocando as respostas de todas as gestoras das escolas em um único arquivo do tipo “*doc*” e as da secretária municipal de educação em outro. Também, neste momento, o nome das escolas das entrevistas foram removidos, criando códigos de identificação: E1, E2, E3 e E4. E1 e E2 identificavam escolas particulares, e E3 e E4, as públicas.

Os códigos foram decididos arbitrariamente, e não possuem intenção além de preservar a identidade das escolas. Em uma pesquisa com mais participantes, a codificação poderia servir também para diminuir a distância pessoal entre pesquisador e participantes. Neste caso, porém, cada escola e as entrevistadas podiam ser identificadas pela lembrança das coletas realizadas e, portanto, a codificação não impediu de identificar mentalmente, mesmo que de forma não intencional, de que escola estávamos tratando durante a análise.

Finalizado este processo manual de transcrição, foi realizada a leitura flutuante das transcrições das entrevistas e, em seguida, dos PPPs das escolas e do Plano Decenal, que foram enviados para nós digitalmente pelas escolas e SME. Como o recorte da pesquisa era o Ensino Fundamental, trechos dos documentos que tratavam unicamente de Ensino Infantil ou Ensino Médio foram desconsiderados. Já com esta leitura inicial, foi possível observar algumas diferenças entre as respostas das entrevistas e os planos e afirmações contidas nos documentos.

Ainda que seja difícil obter conclusões consistentes apenas por meio da leitura flutuante, neste momento inicial algumas hipóteses já começaram a ser confirmadas (como a de que não seriam encontrados projetos e processos sólidos e bem definidos para uso de tecnologias educacionais nas escolas, ainda que o discurso dos gestores as apresentassem como positivas). Neste estágio, porém, ainda seria necessário realizar as outras etapas de análise para comprovar estas hipóteses e expectativas.

Em seguida, foi separada a resposta de cada pergunta e de cada escola em um documento digital único para cada uma delas. Por exemplo, um arquivo para a resposta 1 de E1, outro para a resposta 2 de E1, e assim por diante, para todas as respostas de todas as escolas e da SME. Esta organização foi necessária para a análise e processamento no TextSTAT.

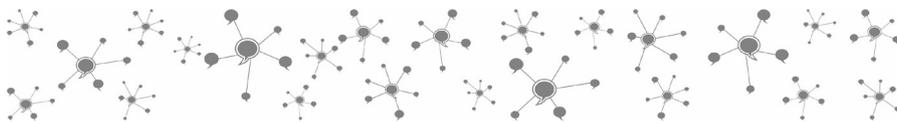


Concluída a preparação, foi iniciada uma leitura e análise mais cuidadosa de cada uma das perguntas, iniciando pelas entrevistas das escolas, antes da SME. Abrindo o arquivo “*doc*” de cada pergunta, como explicitado previamente, lemos novamente cada questão e cada resposta, anotando nossas impressões sobre estas. Neste estágio o pesquisador deve se permitir liberdade na elaboração e interpretação, já que estas serão posteriormente submetidas a uma conexão com os referenciais teóricos, garantindo assim o rigor científico do resultado e das interpretações finais.

Neste ponto da análise, após a análise manual de cada questão, foi utilizado o aplicativo TextSTAT para complementar e respaldar o processo manual. Para isso, foi criado um arquivo de Corpus com a reunião das mesmas questões respondidas por diferentes entrevistados a partir dos arquivos únicos de cada uma, previamente criados. A partir do corpus observamos em todas elas as listas de palavras e frequências que o programa criava. Além disso, realizamos uma busca manual, em cada resposta da entrevista, de termos relevantes para a pesquisa, como informática, tecnologia, capacitação, treinamento, vídeo, equipamentos, celular, retroprojeto, atualização, computador, internet, aparelho, televisão, notebook, CD, DVD e multimídia. Ao observar as frequências e os contextos destas palavras foi possível perceber (e, portanto, registrar) interpretações e contextos que passaram despercebidos na análise inicial, de leitura das respostas de forma linear.

O próximo passo foi a análise da entrevista com a secretária municipal de educação. Assim como aconteceu com as entrevistas dos gestores das escolas, foi realizada análise inicial, registrando nossas impressões para cada uma das respostas, seguida de um segundo olhar, permitido pelo suporte do TextSTAT. Terminado este processo, foi realizado um passo diferente: a construção de categorias que agrupassem temas presentes nas falas da secretária municipal de educação. Isto foi feito para realizar uma triangulação de dados, ou seja, a comparação das entrevistas realizadas nas escolas e na SME. Desta forma, buscou-se a análise exaustiva dos dados encontrados, tornando o estudo o mais profundo possível.

Com as categorias construídas, retornamos às entrevistas das escolas e identificamos nestas as falas que se relacionavam com os temas categóricos, no mesmo sentido das respostas da secretária municipal de educação ou em contraposição com estas. Várias similaridades foram observadas, o que permitiu a conexão dos dois tipos de entrevista (gestores escolares - secretária municipal de educação). A conexão Entrevistas das Escolas Públicas – Entrevistas das Escolas Privadas também foi realizada, para efeitos de



comparação de possíveis diferenças e/ou similaridades entre as concepções e impressões de gestores da rede privada e rede pública de ensino acerca do uso de TDIC. D e s t e modo, foram organizadas as intersecções das respostas das entrevistas em arquivos diferentes no computador. Antes, havia um arquivo para cada resposta de cada escola. Agora, foi elaborado um arquivo para cada questão, contendo as respostas dos 4 gestores escolares para cada uma delas. A estrutura de cada arquivo, portanto, continha a questão (por exemplo, *17- De que forma você avalia a inserção das TDIC nas escolas como ferramenta pedagógica?*), seguida logo abaixo pela resposta de E1, E2, E3 e E4. Anotamos nestes arquivos as similaridades e diferenças presentes nos discursos das participantes, para posterior discussão, na seção Resultados.

Faltava, neste ponto, a análise dos documentos e sua conexão com as entrevistas. Iniciamos este processo organizando os arquivos dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e do Plano Decenal em uma pasta virtual, no computador. Em seguida, cada um dos arquivos foi aberto e a leitura flutuante foi realizada, assim como nas entrevistas. Já neste ponto, foram removidas as partes dos textos que falavam especificamente do Ensino Médio e do Ensino Infantil (colorindo o texto com um cinza claro), já que tais trechos não contemplam o recorte proposto pela pesquisa.

Após a leitura inicial, o TextSTAT foi novamente utilizado, agora em cada documento. Para estes, realizamos novamente a pesquisa de termos relevantes para a temática da pesquisa (conforme exemplificados anteriormente), registrando suas frequências em cada documento. Também checamos a lista de palavras no TextSTAT, observando de forma flutuante (geral) os termos na janela do programa, a fim de evitar que alguma expressão relevante fosse esquecida ou ignorada. Em seguida, fizemos uma nova leitura dos textos, mais cuidadosa, anotando nos próprios arquivos (por meio da ferramenta “Comentários”, disponível no programa editor de texto utilizado, o *Word*) os trechos que se relacionavam com o tema da pesquisa (deste modo, ressaltava e comentava partes do texto que falavam de “sala de informática”, e não comentava partes que tratavam de “avaliação e promoção/recuperação” de alunos, por exemplo).

Com os textos devidamente estudados, retornamos novamente às entrevistas, utilizando um arquivo de texto que condensava todas as respostas de todas as escolas (incluindo a análise prévia de cada resposta), e outro que condensava todas as respostas e análises da entrevista com a secretária municipal de educação. Com estes arquivos abertos simultaneamente foram geradas as triangulações entre o que foi dito nas entrevistas e o que foi encontrado nos documentos, ressaltando similaridades e



diferenças entre os discursos. Deste modo, foi possível uma triangulação final dos dados obtidos em documentos e com os diferentes participantes da pesquisa, o que solidificou a construção de uma visão geral das impressões e ações de instituições escolares do município acerca do uso de TDIC na educação.

15.5 Algumas considerações sobre o processo de análise

Uma das principais características das pesquisas qualitativas é a complexidade dos dados, já que estes estão relacionados à subjetividade presente tanto no olhar dos participantes quanto no do pesquisador. Deste modo, embora dificilmente seja possível uma análise absolutamente completa da realidade, as técnicas de pesquisa buscam a exaustividade na interpretação dos dados o tanto quanto possível. Neste sentido, a utilização de aplicativos para computadores oferecem caminhos anteriormente impossíveis ou bastante dificultados, o que os tornam importantes aliados para a investigação científica.

Conforme apresentado neste capítulo, um aplicativo simples como o TextSTAT pode ser utilizado como um suporte eficiente para a aplicação da metodologia de Análise de Conteúdo. Ao aliarmos os elementos da Análise de Conteúdo com o método descrito para a utilização do TextSTAT, o pesquisador pode ampliar seu olhar sobre os dados que busca analisar, o que torna esta técnica uma poderosa aliada para pesquisas em educação e ciências sociais.

É possível que outros métodos, além da Análise de Conteúdo, possam ser relacionados ao TextSTAT, possibilitando novos métodos e técnicas, diferentes do que foi apresentado neste trabalho. Assim, o aplicativo pode ser adaptado para outros contextos e tipos de pesquisa, conforme as necessidades e objetivos de cada análise.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN. **TextSTAT**: simple text analysis Tool / Concordance software - versão 2.9c. Matthias Hünning (org.). 2014. Disponível em: <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>. Acesso em: 2 jul. 2018.

MARTINS, R. X. (org.). **Metodologia de pesquisa**: guia prático com ênfase em Educação Ambiental. Lavras: UFLA, 2015.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.



MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAULA, M. C.; VIALI, L.; GUIMARÃES, G. T. D. Análise textual discursiva com apoio do software SPHINX. *In: CONGRESSO IBERO AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, ATAS INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*, 4., 2015. p. 352-357. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7951>. Acesso em: 6 jan. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. Revisão técnica Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



Parte 4

Comunicação Científica



Orientações sobre os relatórios de pesquisa⁶⁰

A pesquisa em educação se relaciona com a ação sobre os processos educativos e com a busca por melhoria em sua qualidade (TOZONI-REIS, 2010). Portanto, a comunicação adequada dos conhecimentos produzidos na investigação é fundamental para completar o ciclo de relevância social da pesquisa. O Relatório de Pesquisa, seja ele uma monografia de Trabalho de Conclusão de Curso, dissertação, tese ou artigo, “não é apenas uma etapa do processo da pesquisa realizada, mas parte essencial porque comunica o resultado da investigação e suas originais interpretações, tornando, então, o conhecimento socializado” (TOZONI-REIS, 2010, p. 180). Ele é a apresentação final, detalhada, de todo processo de pesquisa [do planejamento à(s) conclusão(ões)].

No início do processo, o pesquisador pensa e tem as ideias iniciais sobre o problema de pesquisa. Ao elaborar esse problema, busca subsídios no referencial teórico e bibliográfico que, por sua vez, é resultado de outros processos de investigação. Também dialoga com pessoas próximas e com possíveis participantes da investigação (se for o caso). Esse processo de comunicação inicial que antecede a elaboração formal do projeto auxilia muito no *desenho* da pesquisa. Em seguida, o pesquisador formaliza seu “Projeto de Pesquisa” e o submete à avaliação crítica de outros pesquisadores. Isso se dá de várias formas, tais como: envio ao comitê de ética em pesquisa, apresentação em seminários da área, apresentação para banca de qualificação. Dependendo do delineamento, os participantes da pesquisa também contribuem na construção do projeto. Com isso, o processo a ser desenvolvido na investigação recebe aprimoramentos e refinamentos.

Concluída a fase de planejamento, a investigação é realizada gerando resultados que agregam conhecimento à área da pesquisa. Tais resultados são avaliados e validados por outros pesquisadores em bancas de apresentação ou defesa de dissertações/teses, comitês avaliadores de órgãos oficiais de fomento à pesquisa, seminários dos grupos de pesquisa, pelo processo de avaliação por pares para aceitação de artigos para publicação, bem como outras formas de validação.

Portanto, a comunicação científica proporcionada pela publicidade desses resultados contribui com a comunidade científica próxima ao pesquisador (seu grupo de pesquisa, orientandos, alunos, colegas de instituição) e com a comunidade científica global. Além

⁶⁰Parte desta introdução foi publicada originalmente na primeira edição do Livro: MARTINS, R. X. (org.). Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras: UFLA, 2015.



da comunidade científica global, também é relevante que a socialização do conhecimento produzido esteja disponível para todas as pessoas, mas, principalmente para aqueles que participaram direta ou indiretamente do processo de produção do conhecimento gerado na investigação. É importante lembrar que, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, o acesso ao que é produzido nas pesquisas ficou muito mais rápido e fácil do que antes da massificação propiciada pela Internet.

Segundo Severino (2009), existem diferentes tipos de comunicação científica: trabalhos científicos e didáticos; monografias; relatórios de pesquisa (mesmo os de iniciação científica; resumos e resenhas; ensaios teóricos; relatos técnicos de pesquisa (incluindo teses e dissertações); artigos científicos; apresentação oral em eventos; pôsteres e painéis; artigos jornalísticos científicos.

Não estamos habituados a ver a escola e a sala de aula como locais privilegiados de comunicação científica, mas algumas das formas de comunicação citadas por Severino (2009) são bastante comuns como trabalhos e atividades de disciplinas. Além disso, na configuração atual, boa parte do que fazemos na sala de aula (e nas aulas) é passar adiante os conhecimentos científicos e os resultados dos avanços/descobertas da ciência. Além dessa forma de comunicação, são comuns os seminários, congressos e outros eventos do gênero, onde os pesquisadores de determinada área se encontram e trocam informações, apresentam seus trabalhos e divulgam para a comunidade o que estão estudando.

Como já vimos, outra dimensão importante de comunicação científica é a publicação de artigos em revistas especializadas que contam com equipes de avaliadores responsáveis por decidir se determinado texto cumpre os requisitos necessários para ser divulgado como comunicação científica escrita. Na atualidade, essa é a forma mais utilizada para difundir os conhecimentos produzidos em pesquisas.

No ensino superior, além dos formatos de comunicação já apresentados, outros tipos de relatórios de pesquisas são utilizados para apresentar resultados de pesquisas. Eles são a produção textual decorrente de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Como se trata de uma comunicação formal existem normas para a elaboração e publicação de trabalhos científicos. O atendimento dessas normas é importante, pois contribui para a avaliação por pares (outros pesquisadores) que validam o conhecimento gerado pelo processo de pesquisa. Existem normas gerais, aplicáveis a toda a comunidade científica que a adota, como por exemplo, as normas da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, da AERA - *American Educational Research Association*, ou da



APA – *American Psychological Association*. Além delas, cada instituição de ensino e/ou pesquisa define normas específicas para os trabalhos produzidos por sua comunidade e que, via de regra, são adaptações das normas mais gerais. Por isso é importante que você conheça as normas técnicas para publicação da instituição a qual está vinculado ao se preparar para produzir o seu relatório de pesquisa.

Assim como o relatório de pesquisa apresentado na forma de monografia é relevante para a sua formação como pesquisador, a publicação de um ou mais artigos derivados de sua pesquisa poderá permitir o compartilhamento do conhecimento gerado por seu trabalho com muitas pessoas. Segundo Tozoni-Reis (2010) cuidar bem da apresentação do trabalho é uma atitude acadêmico-científica necessária para o profissional da educação.

No próximo capítulo, a pesquisadora Ilsa Goulart oferece preciosas reflexões e orientações sobre a escrita acadêmica aplicada aos relatórios de pesquisa.

REFERÊNCIAS

MARTINS, R. X. (org.). **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras: UFLA, 2015.

SEVERINO, A J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. C. Do projeto ao relatório de pesquisa. *In*: PINHO, S. Z. (org.). **Cadernos de formação: formação de professores**. Educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. v. 3, p. 168-185.



Capítulo 16

A escrita acadêmica no percurso de formação do pesquisador-escritor: “que é que eu posso escrever?”

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

16.1 Começar a escrita...

*Meu Deus do céu, não tenho nada a dizer. O som de minha máquina é macio
Que é que eu posso escrever? Como recomençar a anotar frases?
A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la.
Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade.
A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som.
Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito.
Quanto mais palavras eu conheço,
mais sou capaz de pensar o meu sentimento.
Clarice Lispector (1998)*

Após uma discussão sobre as possibilidades de realização de uma pesquisa qualitativa em educação, conforme assinado nos capítulos anteriores, o pesquisador depara-se com um dos grandes desafios da pesquisa acadêmica: o registro da ação investigativa concretizada pelo ato de escrever.

Mas, o que dizer, ou melhor, o que se pode escrever sobre a escrita acadêmica? De que forma é possível verbalizar a respeito das façanhas propulsoras que as palavras escritas denotam quando seladas sob uma página? Ou ainda, em interlocução com versos da epígrafe de Clarice Lispector, como exprimir a inquietação mais pulsante: “Que é que eu posso escrever? Como recomençar a anotar as frases?”. A inserção na dinamicidade da ação investigativa coloca o pesquisador frente a essas, e outras tantas, provocações decorrentes da nebulosidade da produção de textos acadêmico-científicos.

A pesquisa se constitui num ato de aproximação, apropriação e articulação das palavras escritas, seja no compilar da fachada do referencial teórico disponibilizado,



ao congregar das produções acadêmicas que problematizam o tema estudado, seja na organização dos dados coletados, seja no registro dos procedimentos metodológicos, o pesquisador depara-se com a arte desafiante da descrição e da argumentação para dar inteligibilidade ao ato investigativo por meio da produção textual. Momento em que o pesquisador passa a atuar como escritor e trabalha afincado em uma ação engenhosa, em um fazer desafiante dessa prática socialmente construída que é a escrita. Esta experiência com escrita caracterizará o percurso de um pesquisador-escritor.

Desse modo, a escrita como prática social, segundo Certeau (2007) é compreendida como trabalho, dado o aspecto de ser uma ação construída culturalmente pela necessidade de registro, de memória e de relações sociais, o que requer esforço e empenho do escrevente, demanda um dispêndio de tempo, um investimento intelectual para ser apreendida e articulada de modo a expressar o que se pretende e fazer-se compreender pelo outro.

Para isso, o escritor precisa romper limites demarcados pela insegurança da redação inicial, segundo Certeau (2007, p. 225), deve-se conhecer e enfrentar três elementos decisivos: primeiro seria o drama da página em branco, esse espaço próprio em que a produção escrita se efetiva, onde este sujeito fala, ou melhor, onde se expressa utilizando-se da escrita, pois trata-se “[...] de um lugar desenfeitiçado das ambiguidades do mundo. Estabelece o afastamento e a distância de um sujeito à sua área de atividades”.

As experiências formativas e a bagagem de conhecimentos que carregam constituem-se em vozes de um espaço que refletirá na produção escrita, visto que, conforme descreve Bakhtin e Volochinov (2006, p. 187) “[...] essa impressão viva produzida por vozes ouvidas como em sonho só pode ser diretamente transmitida sob a forma de discurso indireto livre. É a forma por excelência do imaginário”. Trata-se de uma percepção de que a escrita se concebe a partir de quem escreve, ou seja, de um sujeito que tem suas próprias características e habilidades, que tem uma determinada formação e experiência cultural que o torna único, e do lugar de onde se escreve, das vivências e dos conhecimentos que nos constituem enquanto sujeitos socioculturais.

O segundo elemento corresponde ao texto que, para Certeau (2007, p. 225), refere-se ao material linguístico, que requer um método explicável para se produzir com coerência e coesão textual ao pronunciar, ou melhor, registrar por escrito as palavras, o que solicita uma série de operações articuladas e é esse movimento que Certeau (2007) considera ser o ato de escrever. Diz respeito ao texto formalizado, à sistematização das ideias e conceitos, à tematização escolhida ou à apresentação dos dados, em suma, refere-se à estruturação textual, ao como se escreve.



O terceiro elemento compreende uma ação ampliada do ato de escrever, que Certeau (2007, p. 226) denomina de “jogo escriturístico”, por corresponder a uma produção inserida em um sistema social, marcado pela formalização, “tem como sentido remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo a eficácia social. Atua sobre sua exterioridade”. A realidade social configura-se como uma das características da escrita acadêmica, pelo fato de não se constituir em uma produção para si mesma, mas para a sociedade, para a publicização do ato investigativo, ou seja, ao ser compartilhada abre espaço para que outros pesquisadores possam compreender e agir sobre sua exterioridade, sobre aquilo que a pesquisa concretiza. Todo ato de pesquisa tende a ser divulgado, ou seja, demanda o compartilhar dos resultados obtidos com a comunidade, considerando a quem se destina o que se escreve.

Nessa perspectiva, o presente texto tem por finalidade discorrer a respeito de algumas das características que envolvem o contexto de produção de uma escrita acadêmica, com o propósito de oferecer aos pesquisadores iniciantes um bussolar para desbravarem os caminhos sinuosos da página em branco.

Utilizando dos recursos da metalinguagem, pretende-se descrever alguns desafios ou provocações que o escrevente enfrenta, considerando a ação escritora como espaço de gerenciamento do material de produção, como registro da ação investigativa, como diálogo com as produções acadêmicas referentes à temática, como forma de expressão argumentativa e de singularidade do pesquisador.

Assim, frente ao desafio de escrever sobre o ato de escrita, entende-se que, por ser um gênero textual que possui uma estrutura própria, um modo específico de organização, de apresentação das ideias que é direcionado por normatizações, que demanda um aprendizado específico, um tempo para a apropriação das características composicionais e estilísticas que configuram a produção textual acadêmica.

16.2 “O que é escrever?” A escrita como prática que envolve outras ações

Ao trazer para o plano de reflexão a escrita acadêmica, compreende-se que o fluxo da produtividade decorre de um movimento dinâmico, ativo e interativo. Destaca-se que o desafio inicial para o escrevente está em reconhecer a escrita não como uma atividade única em si mesma, mas como uma somatória de outras ações que emergem da relação íntima que se estabelece entre o escritor e a escrita, em que o ser, o saber e o proceder integram-se para a articulação das palavras.



Em um estudo anterior, produzido a partir de excertos de poemas e prosas, que versam sobre a escrita, Goulart (2016) toma-os como indícios para discorrer sobre a relação entre o escritor e o ato de escrever. Tal estudo possibilitou a classificação de uma relação demarcada por ações dialógicas caracterizadas por representações, identificadas como uma relação de “complementariedade”, em que a escrita se configura como uma atividade que completa o escritor, torna-se parte daquele que escreve; como uma relação de enamoramento, numa ação de sedução do escritor ao ato de escrever. Tal ação possibilita a proximidade e a afetividade com o outro – o leitor – e consigo mesmo, por encontrar nas palavras escritas a expressividade, por vezes, de uma relação de conflitos e embates, em que a ação desafiante de escrever passa a ser objeto de atração, numa incansável procura do escritor para satisfazer sua necessidade de expressão. De modo que escrever ajuda-o a ir além de si mesmo, a superar os limites da sua expressividade e criatividade. (GOULART, 2016).

Conforme assegura Goulart (2016) a ação escritora, longe de ser caracterizada pela calma, passividade ou linearidade, mostra-se, por vezes, demarcada por tensões, por sentimentos ambíguos de contentamento e descontentamento, de consternação e prazer, de fluidicidade e truncamentos, de complementariedade e incompletude.

Na escrita acadêmica pode-se considerar o ato decorrente da aproximação entre pesquisador e pesquisa, como uma ação demarcada por uma congruência de interesses, de intenções, de preceitos e que pode ser denominada a partir de uma relação favorável de identificação. A ação escritora de um pesquisador está abalizada por transições decorrentes de uma alternância entre ser o sujeito e o predicado da ação investigativa, ou seja, uma mobilidade do ato de pesquisar, na execução de procedimentos metodológicos e dos resultados obtidos a partir da coleta de dados, momento em que “[...] ocorre uma troca de papéis, uma oscilação ora de um sujeito operante e um objeto receptor, ora de um sujeito receptor e um objeto operante” (GOULART, 2009, p. 4). Isso acontece pelo fato de o pesquisador-escritor constituir-se na atuação de várias ações reflexivas de um sujeito que atua com e sobre a própria escrita, torna-se pesquisador de palavras e de expressões mais adequadas ou oportunas para concretizar a ideia. Atua com e sobre a palavra, pois refaz-se num jogo como agente da ação, que ao mesmo tempo que produz, adquire outros conhecimentos pela atividade de escrever.

Tal movimento decorre de uma troca entre a pesquisa e o pesquisador, entre o que se escreve e quem escreve, “parece que o tanto que se doa, seja talvez o tanto que se receba” (GOULART, 2009, p. 4). Nessa permuta percebe-se inscrito uma ação de



reversibilidade, que compreende um pesquisador que busca o conhecimento do seu objeto por meio de ações perceptivas. A pesquisa que permite, que possibilita ao seu executor constantes ações reflexivas, possibilita mudanças, alterações e transformações constantes no pesquisador, tanto no ato de execução da pesquisa quanto no ato da escrita do texto.

Ações reflexivas que demandam do pesquisador-escritor um trabalho intelectual, um esforço cognitivo de ir e vir no próprio texto. Um trabalho exaustivo, que advém, segundo Goulart (2009, p. 4), de um movimento em “ascendente espiral – formado de atos contínuos de (re)fazer, (re)tomar, (re)pensar, (re)estruturar, (re)escrever, (re)ler e (re)organizar”. Ações e atuações constantes de retomar a palavra escrita para reconfigurar ideias, a fim de dar a conhecer o que se pensa, o que se sabe e o que se idealiza sobre algo.

A escrita acadêmica torna-se um emaranhado de ações interligadas por uma aspiração única e constante de criar e de produzir. Outra ação que se desponta nesse complexo de atividade refere-se ao olhar investigativo. O modo como se percebe o objeto de estudo emoldura-se num olhar movido de particularidades, pois, na distinção de Veiga Neto (1996, p. 27), “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”.

Nessa mesma direção, Cardoso (1997) expõe diferentes configurações a partir do ver e do olhar sobre o mundo. A visão supõe um mundo pleno, inteiro, que se eleva pela crença de sua totalidade e acabamento, que opera por uma soma e acúmulo, num plano horizontal. O olhar que vai além das superfícies planas e lisas, que se fixa na descontinuidade, que escava nas sinuosidades, que procura nas frestas instáveis e deslizantes deste mundo de interrogações um mote para a escrita. O olhar de um pesquisador-escritor sobre seu objeto de estudo refina o ato investigativo.

Assim, o que seria a pesquisa se não a própria manifestação da ação reveladora de um olhar investigativo, que impera por sua criatividade, por sua seletividade e torna possível o conhecimento do outro e de si mesmo?

Diante de tamanha complexidade que contorna o mundo de uma pesquisa acadêmica, a única credibilidade a que se apoia um pesquisador-escritor é a necessidade de continuar com a escrita. Apoia-se na persistência ao prosseguir com o registro escrito para atingir seu objetivo, mesmo sem obter todas as respostas que lhe cabem, enfrentando as dificuldades reservadas pelo tempo, bem como, pelas demoras de um



tecer de investimentos para se configurar a produção escrita, a partir de estudos, de cuidados com a composição do referencial teórico, dos dados científicos, da articulação linguística e normativa para demarcar as impressões ou ponderações realizadas.

16.3 A escrita acadêmica como processo enunciativo-discursivo: “quem escreve, escreve algo a alguém...”

Outro ato desafiante ao escrevente está na compreensão do texto como ação enunciativa-discursiva. Quem escreve, escreve algo a alguém. Quando a pesquisa se depara com palavras, ditas e publicadas, insere-se em uma relação dialógica marcada pela complexidade dos enunciados. O que se sabe é que as palavras se fazem presentes em todas as circunstâncias vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos, pois, conforme descreve Bakhtin e Volochínov (2006, p. 35), “[...] o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra”.

Desse modo, na produção acadêmica a articulação entre o ser, o pensar e o proceder se materializa em palavras escritas direcionadas a outrem. Essa ponte aérea entre a linguagem escrita e a imaginação, não deixa de sofrer turbulências, pelo fato de que “toda palavra dialoga com outras palavras”, nos esclarece Fiorin (2006, p. 19), por estar inserida numa rede dialógica constituída de outros enunciados.

Utilizar-se dos enunciados das publicações impressas, digitalizadas ou verbalizadas, como fonte e objeto concreto de pesquisa é considerar o que ou como essa escrita pode contribuir para que se compreenda as interrelações construídas a partir da própria linguagem, tanto por meio de palavras quanto em relação ao que dizem as palavras, ou seja, aos sentidos que produzem.

Nessa perspectiva, a palavra escrita pode ser entendida não apenas como a concretização de uma ideia isolada, mas como uma prática social que produz, que cria – textos repletos de imagens, conceitos, suposições, ações – a partir de uma determinada realidade, pensada e articulada pelo escritor. Assim, a produção acadêmica constitui-se na concretização de uma escrita que provoca ações, que problematiza situações, que congrega discussões teóricas, que movimenta ideias, que sugere práticas, que institui modos de uso ou modos de pensar sobre uma determinada realidade, entre outras tantas possibilidades. Isso tudo por conter uma escrita que se constitui de significados múltiplos, quando submetida à ação leitora das palavras, num processo de construção de sentidos decorrente da interação entre leitor-texto, pode sofrer alterações pela forma de compreensão.



Por isso, a primeira relação dialógica construída em um texto acadêmico é com o próprio pesquisador-escritor, pois se torna o principal leitor do texto produzido. O pesquisador-escritor realiza uma leitura constante do texto em construção, tecido a partir de uma escrita zelada por olhares atentos e integrados de leitores assíduos, tanto do orientado quanto do orientador.

O escrevente se depara com seu objeto de estudo, que está relacionado com os enunciados emitidos e construídos por pesquisadores, por professores ou estudantes, na delimitação de um assunto a ser discorrido, o que o direciona à reflexão teórica e metodológica da pesquisa. Cria-se, assim, um fio de argumentação, em que o desafio está em manter-se no foco de discussão temática proposto pela pesquisa, o que denomina Bakhtin e Volochínov (2006), de “tema da enunciação” e sua inserção no discurso prescrito.

Dito de outro modo, gerenciar o eixo temático numa escrita acadêmica, oportuniza um olhar para a expressão real de uma situação histórica da qual se originou a enunciação, entendendo tema da enunciação como algo substancial e concreto presente na linguagem “[...] tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação” (Bakhtin e Volochínov, 2006, p. 132). Para os autores o tema é definido como um conjunto de significações interligadas, compreende um sistema de signos, complexo e dinâmico, que se altera em consequência das transformações sociais.

Assim, a produção escrita segue um percurso temático, apoiada nesta perspectiva de análise investigativa, em que a compreensão dos escritos se dará num movimento dinâmico, que ora se aproximará das palavras, de outros textos escritos e impressos ou digitalizados, ora do que dizem as palavras, isto é, de sua significação, definida por Bakhtin e Volochínov (2006) como o efeito da interação entre o pesquisador-escritor-leitor (re)produzido na e pela materialidade dos textos, sejam impressos ou digitalizados.

Desse modo, por meio de excertos e paráfrases, os comentários descritivos e argumentativos acerca da temática vão se incorporando, de modo a compor a malha textual da ação investigativa sobre a temática. Nesse sentido, torna-se impróprio ao pesquisador-escritor considerar a palavra longe de sua significação, o que colocará a produção escrita frente a uma rede discursiva delineada pela interação verbal.

O texto acadêmico vai se construindo em diálogo com outras produções acadêmicas, entrecruzando pensamentos e discussões carregados de complexidade gerados pela



contextualidade e pela intertextualidade das relações entre espaço e tempo, dito de outra forma, um diálogo construído na atualidade com concepções ou dados de pesquisas realizadas em um momento histórico e em uma localidade distintos, que foram um dia articuladas e expressas nos enunciados, ambas em contígua interdependência.

No enveredar-se pelo viés da enunciação, disposto na interação verbal e balizado por essa complexidade, a escrita acadêmica se deparará com diferentes aspectos ou elementos circunstanciais que implicarão, diretamente, em seu processo de elaboração ao trazer para a discussão os seguintes elementos emblemáticos da escrita: (1) a linguagem escrita”, como parte constitutiva do contexto social; (2) a pluralidade de significados que acompanha a palavra e (3) a singularidade da leitura de um pesquisador-escriptor.

Considerar a linguagem escrita como parte constitutiva do contexto social, torna-se o primeiro fator implicativo para discorrer sobre o tema selecionado, ou seja, o escrevente precisa considerar o que se escreve. A escrita acadêmica compõe-se de um material linguístico de argumentação teórica e de descrição metodológica, a partir de um dado procedimento de análise investigativa. Este material linguístico compõe-se de palavras, expressões e modos de estruturação que o caracterizam como um texto acadêmico. Tais ações compreendem múltiplos fatores decorrentes e inerentes das conjunturas sociais nas quais estão envolvidos, visto que

sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. Dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 133).

Para cada momento em que se utiliza uma dada palavra ou expressão linguística, o texto está sujeito às alternâncias de sentido de acordo com o contexto social e cultural em que está inserido. Nesse sentido, as palavras um dia escritas e publicadas em diferentes obras, que ostentam proposições, são tomadas como referencial teórico para outras investigações, o que requer um posicionamento de cautela investigativa frente à condição da impossibilidade de se consolidar, de determinar posições, percepções, ou mesmo de se determinar significados como veracidade única. Para evitar esse posicionamento engessado da pesquisa, o escrevente age com e pelas palavras no texto escrito, quando modaliza expressões, quando ameniza afirmações e quando omite determinações ou prescrições de ações ao leitor. Tendo em vista que a pesquisa não se resume em uma verdade absoluta, mas a um modo de ver e de problematizar uma realidade, observada em um determinado lugar e em um dado momento histórico.



Mesmo ao tecer justificativas e hipóteses, a partir do que dizem as palavras, seria imprudente não mencionar ou, ao menos, destacar as influências da contextualidade social e histórica em que as observações ocorreram. Se o ato de se aproximar das palavras é também, um ato de apropriação do seu significado, e se este significado está vinculado à realidade social que o sustenta, pode-se considerar que a compreensão dos enunciados, torna-se, neste ponto, uma vertente quase inatingível, por circular-se num campo efêmero e múltiplo dos sentidos das palavras, como esclarece Bakhtin e Volochínov (2006, p. 133, grifo do autor): “A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra”.

O que coloca a escrita acadêmica frente ao segundo elemento desafiante para a realização da análise, que se refere à pluralidade de significados que acompanham as palavras. Bakhtin e Volochínov (2006) escreve sobre a pluralidade de significações como um fator constitutivo da palavra, uma ideia que se aproxima, que se coloca em concordância com as proposições de Barthes (2004) sobre a linguagem escrita, quando, este último, explora a concepção de que um texto não produz um sentido único e acabado, proposto ou delineado pelas mãos daquele(s) que o compôs(useram). Longe disso instaura-se a sua multiplicidade, em “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 62).

De acordo com Barthes (2004, p. 63), no escrito nada está para ser “decifrado”, mas antes, tudo está “para ser deslindado”, dito de outra forma, o texto não pede uma apreciação antes de sua interpretação, mas, simplesmente, de que deve ser lido, admirado, apreciado ou não, num movimento de interação entre o leitor e o texto por meio da compreensão, o ato de ler não deve ter como pretensão primordial a tradução de cada palavra, numa busca desenfreada pela interpretação, mas da produção de sentidos a partir do contexto produzido.

Para o autor, o espaço da escrita deve ser percorrido e não penetrado, pelo fato de ser o texto marcado, ou destinado, a uma característica de pluralidade e “isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irredutível (e não apenas aceitável)” (BARTHES, 2004, p. 70).

Embora Barthes (2004) estivesse discorrendo sobre o texto literário, observa-se que a dinâmica do ato de ler de um texto acadêmico requer uma ação de aprofundamento, de compreensão, em que a leitura ocorre em modo intensivo. A penetração textual se concretiza pelo ato de estudo, o que atribui vitalidade à argumentação a ser discorrida. Escrever, então, constitui-se na ação leitora ativa e constante.



Tal proposição remete ao trabalho a configuração de leitura traçada por Goulemot (2001), de que o ato de ler não se trata de uma mera reconstrução, mas sim de uma construção de sentidos. Ao assumir esse delineamento da ação leitora, entende-se que a produção escrita se realizará sobre os enunciados escritos e prescritos, sob uma ação ledora marcada pela particularidade e por características únicas de um pesquisador-leitor.

Uma circunstância que põe o trabalho de produção escrita diante de um terceiro aspecto de complexidade: uma singularidade da leitura, marcada pelas condições e limitações de um olhar direcionado, sem ostentar a pretensão de reproduzir uma mesma e única leitura, um dia efetuada sobre e com os livros, mesmo porque “a cada leitura o que foi lido muda de sentido, torna-se outro”, reafirma Goulemot (2001, p. 116).

A leitura provoca implicações a partir da interpretação e da compreensão do leitor, torna-se uma ação única que, a cada retorno ao texto, tem-se outra perspectiva, outra compreensão, amplia-se ou delimita-se as proposições discutidas. Ler torna-se uma ação arrebatadora, quando tira o leitor de uma situação estática e por provocar a veleidade instigante da escritura, o que Barthes (2004, p. 39) denomina de aventura, pois “a leitura é condutora do desejo de escrever”.

Assim, a ação do pesquisador-leitor sobre o objeto investigativo torna-se propulsora para a escrita. A atividade de leitura particularizada, como uma prática de produção de sentidos de um leitor único e singular – o pesquisador – possuidor de outras experiências de leitura, de leituras que antecedem compondo uma espécie de “biblioteca cultural” (GOULEMOT, 2001, p. 115), que delinearão o olhar investigativo, numa ação que o levará a escolhas, recortes, delimitações e categorizações pré-estabelecidas sobre e com os materiais selecionados.

Nessa vertente, considera-se que o percurso de formação de um pesquisador-escritor se faz por meio da ação leitora. Ao abordar o ato de escrever depara-se com a atividade de leitura como prática criadora e produtora de sentidos (CHARTIER, 2002, 2001), aponta a necessidade de se considerar que, juntamente, à liberdade dos leitores de produzir sentidos para o texto, estão os condicionamentos que pretendem controlá-los, frente ao qual podemos destacar a estrutura normativa de um texto acadêmico, as formas organizadoras e reguladoras da escrita.

16.4 “Como posso escrever?” Rompendo os desafios da escrita acadêmica

Para responder à questão: como escrever? Requer a compreensão do que se pretende escrever, ou melhor, implica o reconhecimento da escrita acadêmica como um gênero



discursivo, que apresenta um conjunto de propriedades formais, de determinadas características e estruturas que lhes são próprias, o que demanda um processo de apropriação, visto que seu aprendizado não se concretiza de modo espontâneo, conforme assegura Carlino (2002). Para tanto, os programas de pós-graduação dispõem de conteúdos disciplinares para auxiliar os estudantes neste processo, a fim de conhecer e compreender alguns elementos composicionais determinantes para o processo de produção escrita.

Por ser um gênero discursivo, a escrita acadêmica, se constitui em uma dada esfera social, no caso o meio acadêmico, em que prevalece a cientificidade, compondo o gênero acadêmico-científico, que possui características próprias de circulação direcionadas a público específico, o que requer uma aprendizagem, visto que “aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gêneros”, conforme descreve Bakhtin (2003, p. 283). Assim, os gêneros discursivos trazem certa característica estável de enunciados, marcados por uma construção composicional, um conteúdo temático e um estilo (FIORIN, 2006).

Dessa forma, a construção composicional, segundo Fiorin (2006) refere-se ao modo de organizar o texto, seja por capítulos, por seções, por subtítulos, o pesquisador-escritor distribui em partes sua extensão discursiva do texto, enfim, o que depende do conteúdo temático, ou seja, não propriamente do tema que será discutido, mas remete à especificidade do gênero, se se trata de um artigo científico, de uma dissertação, de uma tese, de uma resenha, de um relatório, entre outros, estabelece-se um conteúdo temático, um modo de organização textual, regido por uma estrutura própria. O estilo remete às escolhas linguísticas e lexicais que caracterizarão o gênero, o que pode sofrer as influências das particularidades do pesquisador-escritor.

Dentre as várias orientações de Silva (2016) sobre a escrita, pode-se destacar três condutas do pesquisador-escritor que atribuem solidez ao texto. Uma remete ao planejamento de ações, assumir uma atitude ordenada e programada das atividades a serem desenvolvidas, tanto da leitura quanto da escrita. Assim, ao rascunhar, desenhar, fazer mapas mentais, sumários, topicalizar ideias, sintetizar, entre outras tantas possibilidades estratégicas de organização de ideias, cria-se uma visualização do percurso temático a ser percorrido. De modo que a escrita passa a ser orientada, organizada e a constituir-se em um exercício constante. O texto acadêmico não decorre de uma inspiração miraculosa, mas de uma ação intelectual, de um esforço artesanal que exige o debruçar-se sobre a obra, que não é finalizada na primeira tentativa, pois se trata de um exercício, de um trabalho de persistência, de disciplina e de dedicação.



A segunda conduta refere-se à delimitação do tema, o que requer dois posicionamentos do pesquisador-escritor, que nem sempre se efetivam na conformidade ou passividade: um remete à escolha da temática de pesquisa e sua justificativa para esta decisão. A escolha vem acompanhada de incertezas, de inseguranças, abre um caminho obscuro do que e do como discorrer sobre o que se pretende, visto que

escolher um tema e decidir-se por métodos e teorias necessariamente não se configura como aventura em mar límpido; pelo contrário, isso diz respeito a uma decisão que nos coloca diante de algo para sempre estranho, mesmo que muitas vezes não nos demos conta disso, e insistimos em tratar referenciais teóricos como se fossem verdadeiras ferramentas da transparência e da mesmidade (FISCHER, 2005, p. 135).

Outro trata-se do aprofundamento e do domínio da temática. A escrita exige conhecer sobre o que se quer discorrer. Um trabalho científico deve se basear nos dados coletados e na bibliografia que sustentará as análises. Assim, ao registrar da ação investigativa, a escrita demanda um diálogo com as produções acadêmicas referentes ao assunto proposto. O que requer a inserção numa dada esfera social de uso da linguagem escrita e a compreensão das práticas de leitura e escrita que ali permeiam, estabelecendo graus de letramento⁶¹.

Nesse sentido, o processo de letramento acadêmico demanda ações de aproximação não apenas da temática a ser discutida, mas de uma inserção em práticas e eventos de letramento acadêmico, uma vivência de atitudes culturais de utilização do letramento. Entendendo, conforme Street e Castanheira (2014), por eventos de letramento como as atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto as práticas de letramento seriam os significados atribuídos às atividades de leitura e escrita em contextos institucionais e culturais. Para Fischer (2008) as práticas de letramento são unidades que não podem ser observadas, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas, os eventos de letramento, outro decisivo conceito na teoria de caráter social, representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem por essas práticas.

A proporcionalidade de inserção em eventos e práticas de letramentos acadêmicos favorecem ao pesquisador-escritor a compreensão de particularidades e das nuances que o gênero exige. Por isso, a participação em eventos científicos da área de pesquisa permite uma proximidade com outros trabalhos acadêmicos realizados, cria-se situações de diálogos com pesquisadores que discutem o tema. Conhecer o que se discute ou se estuda na área

⁶¹Entende-se aqui letramento na perspectiva de Soares (2014, p. 180) como “o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções”.



pesquisada, permite ao pesquisador-escritor integrar-se à dinamicidade das atividades acadêmicas, assegurando uma interlocução com as discussões da área, a fim de ampliar a reflexão temática preterida, possibilitar a troca de saberes e a interação entre pares.

Outra conduta a ser destacada trata-se da autoria textual, que passa a ser o diferencial entre as produções acadêmicas quando a criatividade e a originalidade ganham expressividade no texto. A marca autoral da escrita tem propriedade delimitada pelo estilo, conforme descreve Bakhtin (2003, p.294), “a palavra atua com certa posição valorativa do homem individual”.

Discorrer sobre o tema e promover uma ação argumentativa, também se caracteriza pela individualidade do pesquisador-escritor. Este movimento do ato escrevente não acontece na neutralidade, mas molda-se pela intencionalidade daquilo que se pretende discorrer, dos objetivos que se pretende alcançar, das escolhas realizadas pelo pesquisador-escritor. Assim, embarca-se numa escrita ancorada pelos limites de uma estrutura própria, de um modo específico de organização, de apresentação das ideias e direcionado por normatizações.

A autoria textual perpassa questões de compromisso ético para se atribuir legitimidade à escrita, com relevância a uso devido das citações das produções acadêmicas em estudo, ao ato de resguardar-se do plágio ou autoplágio com as devidas referências. Dar crédito que aos autores interlocutores que subsidiam as discussões temáticas e conceituais da pesquisa é um compromisso ético do pesquisador-escritor.

Bem como o comprometimento estético com questões estruturais relativas à revisão de língua portuguesa do texto produzido. O pesquisador-escritor ao assumir uma escrita cuidadosa e uma revisão meticulosa zela pela sua criação e pelo seu interlocutor, pois acatando as normas da língua portuguesa, demonstro meu respeito à obra e ao leitor. Nessa perspectiva, a escrita acadêmica configura-se como uma prática processual, em que segundo Rigo *et al.* (2018, p. 497) na dinâmica de revisar o texto, em que “escrever e (re)escrever são conjugações que fazem parte de toda trajetória da escrita, pois escrever é um processo de formação que vai ocorrendo de forma lenta e gradual, um processo de revisão permanente”. Assim, ostentar a autoria do texto é admitir-se parte dele.

16.5 Finalizando a escrita

Escrever é ação desafiante, por colocar o escritor no delimitado das palavras, segundo Lispector (1998, p. 22), “não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”. É ação contraditória em si mesma, por demandar densidade e leveza, dor parturiente e contentamento pela produtividade.



Compreender a atividade de produção escrita, no caso, a escrita acadêmica, requer pensar no ato de apropriação da linguagem, de modo a considerar a língua como um conjunto enunciativo-discursivo, balizado pela expressividade e por ações dialógicas em que o pesquisador-escritor é sujeito atuante, leitor fluente e autor comprometido, que opera com e sobre a palavra escrita, como também é impactado por ela. Cada ato de escolha não se mostra desarticulado ou aleatório, mas antes meticulosamente pensado e planejado na determinação e escalação do léxico, da estrutura gramatical ou composicional, que constituirá a textualidade materializada na escrita.

A ação escritora se mostra uma prática interativa marcada pela interlocução constante com outras palavras, em relação oscilante, ambígua, intelectual, reflexiva, desejanse e desafiante para o escritor. Para Barthes (2004) escrever é tomar a palavra como centralidade, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e a afetividade. Escrever apura aspectos da exterioridade das palavras, o lavar o léxico, ao trabalhar com os elementos linguísticos o pesquisador-escritor luta com a aspereza textual, desbrava o montante de verbetes para a materialização e registro da pesquisa.

Por outro lado, é trabalho de interioridade por denotar a reversibilidade, pois quanto mais se elabora o texto, mais se redefine articulações não materializáveis; por reformular uma qualidade de experiência sensível que a escrita acadêmica possibilita; por perpassar caminhos desafiantes de reconhecer outra perspectiva pela qual a linguagem é concebida. Talvez mais significativa que as ações de delimitar referencial teórico, de descrever procedimentos metodológicos, de relatar fatos ou analisar dados, sejam as práticas de autoconhecimento, de superação dos limites impostos pela escrita e de alargamento de saberes que a ação investigativa oferece. É deixar-se penetrar pelo exercício de expressividade da linguagem, para assim, doar-se ao movimento inteligível do concatenar palavras escritas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

CARLINO, P. Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 12, p. 1-16, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 13. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007. v. I.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

CARDOSO, S. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. (org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

GOULART, I. C. V. A relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade e interatividade. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 159-176, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/1122/showToc>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GOULART, I. C. V. Entre o olhar do pesquisador e as ações que envolvem a pesquisa: uma constante interação. **Revista Linha Mestra**, Campinas, v. 3, n. 15, jul./dez. 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_15/art15_01.asp.html. Acesso em: 28 jul. 2019.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Roco, 1998.



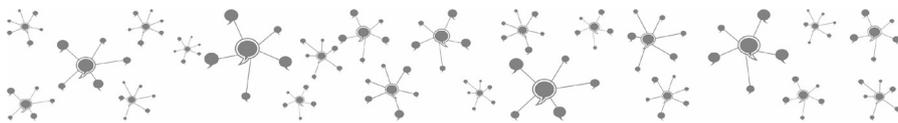
RIGO, R. M. *et al.* Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis. **Revista Educação PUC-Camp**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 489-499, set./dez. 2018.

SILVA, T. T. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco**. 2016. Disponível em: tccgestaodocuidadosaoleopoldo.pbworks.com/f/folha_em_branco_Tomaz.doc. Acesso em: 4 ago. 2019.

SOARES, M. Letramento. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014.

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014.

VEIGA NETO, A. Olhares. *In*: VORRABER, M. C. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.



SOBRE OS AUTORES

Organizador

Ronei Ximenes Martins é Licenciado em Matemática, doutor em Psicologia, na linha de pesquisa em Avaliação na Psicologia Educacional, e professor/pesquisador na área de educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais/Brasil. Leciona, há mais de 20 anos, componentes curriculares presenciais e a distância das áreas de tecnologia educacional, informática e metodologia de pesquisa em cursos de graduação, principalmente licenciaturas, bem como de pós-graduação. Já atuou como coordenador de Educação a Distância da UFLA no período de 2010 a 2015 e também como coordenador da Universidade Aberta do Brasil no mesmo período. Foi pró-reitor de graduação da UFLA na gestão 2016-2020 e continua na atual gestão 2021-2024. Desenvolve, há 15 anos, pesquisas nas áreas de tecnologia educacional e de educação a distância, com dezenas de artigos publicados.

Endereço eletrônico: rxmartins@ufla.br

Demais autores

Aline Fernandes Melo. Mestra em Educação, com área de concentração: Formação de Professores e linha de pesquisa: Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Revisão de Textos pela PUC Minas, nas áreas de conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Capacitada em Trabalhos Acadêmicos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas de São Paulo (ABNT-SP). Licenciada em Letras Português/Espanhol e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Franca. Normalista pelo Centro Universitário de Lavras. Integrante dos grupos: Academia de Professores; e Habilidades para Vida (Unilavras). Professora adjunta do Centro Universitário de Lavras (Unilavras).

Endereço eletrônico: alinefernandes33@yahoo.com.br

Adrielly Antonia Santos Gomes. Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Federal de Lavras - UFLA e graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela UFLA. Participou do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (Pivic) da UFLA, com foco na área de Educação Matemática Inclusiva. Atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do Programa



Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic) e do Programa de Residência Pedagógica (RP). É membra fundadora e coordenadora de pesquisa e extensão no Núcleo de Estudos em Educação Matemática (Neemat) e realizou pesquisa em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) com estudantes Surdas e Surdos. Atualmente é professora da Educação Básica em uma instituição de ensino privada.
Endereço eletrônico: aagomes@estudante.ufla.br

Ana Maria Biavati Guimarães é Mestre em Educação, com ênfase em Formação de Professores, pela Universidade Federal de Lavras (2019). Especialista em Gestão de Pessoas e de Projetos Sociais pela Universidade Federal de Itajubá (2014). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (2013) e graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São João del-Rei (2006). É Psicóloga Clínica e Professora do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) nos cursos de Psicologia, Enfermagem e Fisioterapia. É membro efetivo do Comitê de Ética em Pesquisa na mesma instituição. Tem experiência em trabalhos na área de Filosofia, com ênfase em Ética e Humanismo. Tem experiência em trabalhos com Psicologia Educacional, Organizacional, Clínica e na Docência em Psicologia. Possui experiência em Gestão Pública, Gestão de Pessoas, Orientação Educacional, Orientação Profissional, Psicóloga Clínica e Docência Universitária. Desde 2004 desenvolve trabalhos sociais voltados para a inclusão social por meio da cultura e da educação. É palestrante e colunista de revistas.
Endereço eletrônico: anabiavati@yahoo.com.br

Bruno Adriano Rodrigues da Silva. Licenciado em Educação Física; Mestre e Doutor em Educação, com Estágio de Pós-Doutoramento pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob o escrutínio das políticas para Educação em tempo integral. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no Departamento de Fundamentos da Educação, assim como no Programa de Pós-Graduação na referida instituição. Endereço eletrônico: b.adriano_rs@yahoo.com.br

Carlos Betlinski. Graduado em Filosofia - UNIFAI (1987) e em Pedagogia - Liceu São Paulo (1989), é mestre (2000) e doutor em Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Atualmente é professor adjunto da UFLA - Universidade Federal de Lavras atuando na graduação e pós-graduação. Foi professor titular da Universidade



Metropolitana de Santos e professor titular da Universidade Brasil onde também exerceu a função de coordenador pedagógico do curso de filosofia. Tem experiência nas áreas de Educação e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica e educação, educação e estética, formação cultural e cinema, gestão escolar, participação, cultura política, democratização, ética e trabalho docente.

Endereço eletrônico: carlosbetlinski@ufla.br

Cíntia de Fátima Botelho. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Lavras (2021); Membro fundadora do Núcleo de Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras (2018). Atuou no projeto de extensão intitulado como Educação Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva (Edumatin) (2018). Participou do Programa Residência Pedagógica (2020). Atualmente é monitora de uma mestranda Surda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Federal de Lavras.

Endereço eletrônico: cintia.botelho@estudante.ufla.br

Cláudio Lúcio Mendes. É professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. É professor do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, participando da linha Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações. Atualmente, pesquisa e orienta trabalhos sobre educação, neurociências e tecnologias para inovação dos processos de ensino e aprendizagem. No ensino e na extensão vem desenvolvendo atividades relacionadas à educação e neurociências, sempre se pautando em tecnologias digitais para inovação.

Endereço eletrônico: claudio.mendes@ufla.br

Estela Aparecida Oliveira Vieira. Graduada em Odontologia e Licenciada em Pedagogia, mestrado (Master recherche) Sciences humaines et sociales - Aix-Marseille Université (2010) e doutorado em Ecole doctorale Cognition, Langage, Education - Aix-Marseille Université (2014) em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência docente na graduação e pós graduação, coordenação de projetos e formação. Área de atuação: Educação e saúde, Educação de adultos, Educação permanente e continuada, Escolas promotoras de saúde, Metodologia de pesquisa qualitativa, Tecnologias digitais e práticas inovadoras

Endereço eletrônico: estela.ap.o.vieira@gmail.com



Fábio Henrique dos Anjos. O autor atua, atualmente, como Gerente de Projetos na Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). Trabalhou, entre 2018 e 2020, como Analista Pleno junto à Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos da Universidade de Brasília (UnB), onde foi professor colaborador e lecionou a disciplina de Metodologia Científica Aplicada. É Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), onde foi professor substituto e lecionou às disciplinas de Administração Pública Brasileira, Instituições Políticas Brasileiras, Modelos de Democracia, Marketing Público, Projetos Públicos e Avaliação de Políticas Públicas.

Endereço eletrônico: anjoshf@outlook.com

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis. Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1996), Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco-USF (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo-USP (2010). Atualmente é Professor Associado I da Universidade Federal de Lavras - UFLA e encontra-se lotado no Departamento de Educação Física. Atua como orientador no Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Educação (MPE/DED) na linha de pesquisa: Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura. É integrante do Grupo de Pesquisa “Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” (FESEX) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre “Formação Docente em Educação Física” (GEFORDEF), ambos registrados no Cnpq. Tem experiência na área de Educação, História e Educação Física, abordando principalmente os seguintes temas: infância, educação infantil, história da educação, educação física escolar e diversidades.

Endereço eletrônico: fabioreis@ufla.br

Gabriel Gonçalves Ribeiro Silva. Professor na Rede Municipal de Educação de São José dos Campos - SP. Egresso do PPGE-UFLA, tendo sido orientado pelo organizador do livro.

Endereço eletrônico: gabrielgrsilva@outlook.com.br

Ilsa do Carmo Vieira Goulart Mestre e Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Estudos em Linguagem, Leitura e



Escrita. Desenvolve pesquisas nas áreas: leitura literária, cultura material escrita, relação entre leitor e livro, produção escrita, alfabetização, formação de professores, narrativas orais e digitais para crianças.

Endereço eletrônico: ilsa.goulart@ufla.br

Kleber Tüxen Carneiro. Possui graduação em Educação Física e Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação Escolar. No momento desenvolve Estágio de Pós-Doutoramento junto a Faculdade de Educação na Unicamp. Compõe o quadro docente da Universidade Federal de Lavras/MG – Departamento de Educação Física (DEF), bem como no Programa de Mestrado em Educação na mesma instituição.

Endereço eletrônico: kleber2910@gmail.com ou kleber.azevedo@ufla.br

Leonice Silvério de Carvalho. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2021). Membro fundadora do Núcleo de Educação Matemática (Neemat) da UFLA (2018). tuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic) e do Programa de Residência Pedagógica (RP). Atualmente é monitora de uma mestranda Surda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Federal de Lavras e integrante do Grupo de Trabalho de Educação Matemática Inclusiva (GT/EMI).

Endereço eletrônico: silverio3@estudante.ufla.br

Márcio Barbosa de Assis. Mestre em Educação. Pós-graduado em Gestão Pedagógica de Empresas e em Metodologia de Ensino Superior. Graduado em Biblioteconomia. Bibliotecário/documentalista na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atuação em gestão de documentos, biblioteca e ciência da informação. E-mail: marcio.assis@ufla.br

Michelle Ramos de Freitas. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (2014). Tem especialização em Metodologia de Ensino de Língua portuguesa e estrangeira pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER e é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) na linha de pesquisa - Práticas Educativas Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Endereço eletrônico: michelle_freitas2000@yahoo.com.br



Patrícia Vasconcelos Almeida. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2006), com um período na Inglaterra na Universidade de Bath. Pós Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais em Linguística Aplicada – linha Linguagem em Tecnologia (2019). Atualmente professora de língua inglesa na Universidade Federal de Lavras - Departamento de Estudos da Linguagem. Professora nos programas de pós-graduação da Educação (mestrado profissional) e da Letras (mestrado acadêmico). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, preceitos e utilização da Teoria da Atividade e da Pesquisa Narrativa.

Endereço eletrônico: patricialmeida@ufla.br

Rosana Maria Mendes. Possui graduação em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Assunção (2000); mestrado em Educação pelo Programa de Estudos Pós Graduated Em Educação pela Universidade São Francisco - Itatiba (2006) e doutorado em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, área de Concentração em ensino e aprendizagem da matemática e seus fundamentos filosófico-científicos pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP/Rio Claro (2013). Atualmente está trabalhando na Universidade Federal de Lavras (UFLA) no Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática (DFM) e com interesse em pesquisar na área da Educação Matemática Inclusiva.

Endereço eletrônico: rosanamendes@ufla.br

Vanderlei Barbosa. Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Lavras - UFLA. Doutor em Educação na área Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação na área Ensino Superior e Avaliação Institucional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas ? PUC-Campinas. Licenciatura Plena em Filosofia e Bacharel em Teologia, também, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Foi Pró-Reitor Acadêmico do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal - UNIPINHAL. Foi Secretário Municipal de Educação de Inconfidentes/MG. Vice-Reitor do Instituto de



Filosofia do Estigmatinos. Reitor do Instituto de Teologia dos Estigmatinos e Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Coordenador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), pertencente ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, UFLA. Principais áreas de atuação: Filosofia da Educação, Pensamento Latino-Americano, Ética, Pensamento Católico e Teoria Política. Autor de vários artigos científicos e dos livros *Da Ética da Libertação à Ética do Cuidado*, *Apanhador de Histórias* e *No Tempo Certo*.
Endereço eletrônico: vanderleibarbosa@ufla.br



A Educação é uma área interdisciplinar cuja atuação se estende do desenvolvimento infantil à formação de profissionais especializados, no contexto escolar e além, e que assume papel de grande relevância no contexto atual. Existe abundância de temas para pesquisa e muitos problemas a serem investigados, mas para isso são necessários muita criatividade, metodologia bem elaborada e rigor científico na elaboração e validação do conhecimento novo. Além disso, a pesquisa em Educação deve cumprir a função social de enriquecer não só o que se sabe, mas principalmente o que se faz nessa área. Com base nestas premissas, este livro foi organizado com o objetivo de orientar estudantes de graduação e pós-graduação na concepção, delineamento e desenvolvimento de pesquisas em abordagens qualitativa, quantitativa e mista, com foco na educação, mas que podem ser aplicadas, com sucesso, também em outras áreas do conhecimento. A organização foi pensada para orientar o pensamento do leitor nos possíveis percursos de pesquisa partindo da adequada elaboração do problema a ser investigado e culminando com a indicação de possíveis caminhos para análise e discussão de dados, bem como a elaboração da escrita do relatório final. Também são oferecidas diversas experiências investigativas que podem apoiar decisões e percursos dos pesquisadores em formação.