

SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS EM EVIDÊNCIA

Organizadores/as:

Adeilton Elias da Silva

Lis Paiva de Medeiros

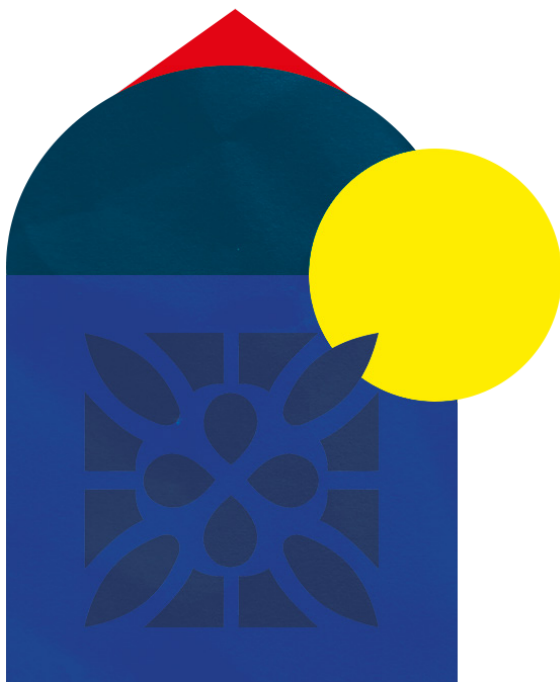
Lyvia Gabrielle da Silva

Márcia Regina Barbosa

Viviane de Bona



PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS EM EVIDÊNCIA



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS EM EVIDÊNCIA

Organizadores/as:

Adeilton Elias da Silva

Lis Paiva de Medeiros

Lyvia Gabrielle da Silva

Márcia Regina Barbosa

Viviane de Bona

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva, Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Thamiris Barros e Maria Patrícia Lauriano de Lima

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Deborah Botelho

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Tábata Alves da Silva. CRB-8/9253

Pesquisa qualitativa em educação [livro eletrônico] : métodos e técnicas em evidência / organizadores/as Adeilton Elias da Silva... [et al.] ; coordenação Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Maria da Conceição Silva Lima. – Recife, PE : Ed. dos Autores, 2023. –

(Coleção GEPIFHRI).

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Lis Paiva de Medeiros, Lyvia Gabrielle da Silva, Márcia Regina Barbosa, Viviane de Bona.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-88635-1 (online)

1. Educação - Pesquisa 2. Pesquisa - Metodologia 3. Pesquisa qualitativa I. Silva, Adeilton Elias da. II. Medeiros, Lis Paiva de. III. Silva, Lyvia Gabrielle da. IV. Barbosa, Márcia Regina. V. Bona, Viviane de. VI. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. VII. Lima, Maria da Conceição Silva. VIII. Série.

23-184382

CDD-370.72

Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, mais um livro da sua coleção. A ideia longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os trabalhos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos de suas pesquisas ou disciplinas que cursaram. Não é raro professores se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A prosposta que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasceu a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

SUMÁRIO

Prefácio Juliana Lobo	10
--------------------------	----

Introdução Adeilton Elias da Silva Lis Paiva de Medeiros Lyvia Gabrielle da Silva Márcia Regina Barbosa Viviane de Bona	12
--	----

Instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa em Educação: uma discussão introdutória Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira Isis Thayzi Silva de Souza Jamile Xavier de Oliveira Lorena dos Santos Oliveira	18
---	----

Dinâmicas e desafios conceituais e metodológicos do estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa Marcela Karolinny da Silva Costa Clesivaldo da Silva João Vitor Caldas de Souza	33
---	----

Recolha de Dados na Pesquisa Qualitativa: observação, entrevista, análise documental e bibliográfica Alery Felinto Santana Adeilton Elias da Silva Renato Pereira da Silva Júnior	44
--	----

Estado da arte, revisão sistemática e revisão de escopo: identificação, mapeamento e análise da produção acadêmica suas possibilidades na pesquisa educacional Everton Willian de Oliveira Cavalcanti Solange Regina Holanda Lasalvia Tuca Henrique Verçosa Carneiro de Andrade	65
Análise de dados na pesquisa qualitativa: a Análise de Conteúdo e Análise de Discurso como possibilidades Andréa Duarte da Silva	83
Construção teórico-metodológica da Análise do Discurso e usos das pesquisas em Educação Luis Felipe de Lima Durval	99
Os/as Autores	111
Os/as organizadores/as	116

Prefácio

As abordagens qualitativas no campo da educação passaram a ter respaldo no período em que a Ciência Moderna vivia um período de transição, período em que a percepção de muitos fenômenos estudados não poderiam ser estudados como se fossem casos matemáticos, tendo em vista a natureza complexa desses eventos.

O livro intitulado “Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência” é uma obra que apresenta, em seis capítulos, a discussão de aspectos teórico-metodológicos em torno da pesquisa qualitativa em educação, enfatizando etapas do procedimento metodológico, a partir do olhar de novos pesquisadores/as, em contato com a produção do conhecimento.

A educação é mais do que um simples processo de transmissão de informações: é uma ação transformadora que envolve não apenas os educadores e os educandos, mas as comunidades, as políticas, as culturas e os valores que cercam o ato de aprender. Compreender essa complexidade exige uma abordagem qualitativa, que nos permita entender as experiências individuais, as narrativas pessoais e as relações interpessoais que acontecem no complexo ecossistema educacional.

Neste livro, convidamos você a embarcar em uma jornada intelectual, com paisagens multifacetadas da pesquisa qualitativa em educação. O conteúdo aqui explorado contempla uma coleção diversificada de estudos, perspectivas e abordagens que revelam a riqueza e a complexidade da pesquisa qualitativa nesse domínio de estudo.

Cada capítulo, portanto, é uma porta de entrada para um universo único de pesquisa, oferecendo *insights* valiosos sobre tópicos que vão desde a seleção dos instrumentos de recolha de dados, até os procedimentos de

análise dos resultados. Os autores compartilham suas experiências, suas reflexões e suas descobertas, convidando-nos a explorar junto com eles as muitas facetas da pesquisa qualitativa em educação.

Esperamos que este livro seja uma inspiração para que os leitores não sejam apenas consumidores críticos da pesquisa qualitativa em educação, mas praticantes engajados, que buscam aprimorar continuamente a prática educacional por meio do rigor da investigação qualitativa. É importante lembrar que a pesquisa é uma busca constante, uma exploração sem fim e que, juntos, podemos moldar um futuro educacional mais rico, inclusivo e significativo.

Boa leitura e boas descobertas!

Juliana Lobo

Docente adjunta convidada da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu (Viseu, Portugal) e do Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração (Aveiro, Portugal).

INTRODUÇÃO

O que podem estudantes da pós-graduação enquanto escritores e pesquisadores/as? A resposta para essa pergunta é o que move dois volumes que integram a Coleção GEPIFHRI.

A proposta de elaboração dessas obras partiu de uma ideia inicialmente desprezível, apenas como forma de sistematização dos conhecimentos da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, ministrada nas turmas dos anos de 2020 e 2021 para estudantes do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). A surpresa, desse modo, foi perceber o potencial dos escritos para além da leitura entre os colegas de turma - considerados ainda todos os percalços que envolveram o curso da disciplina durante a pandemia da Covid-19, a adaptação ao formato remoto, os cuidados com colegas que eventualmente adoeceram e outros que perderam seus entes queridos.

Não foi um percurso sem desafios, porém a timidez inicial foi dando lugar ao desejo de assumirmos nosso lugar enquanto autoras e autores – processo que demandou uma afirmação de nós mesmos, sempre bastante incentivada pelas professoras que enxergaram, da sua posição de mestras do saber ali em jogo, que poderíamos dar passos maiores do que pensávamos.

Assim, a concepção desses volumes foi tomando forma: o ponto de partida foi a escrita sobre temáticas que nos chamassem atenção em meio aos assuntos trabalhados ao longo da disciplina - aqueles que nos moveram, que aguçaram nossos sentidos curiosos, que nos fizeram ter sede de um aprofundamento, ou sobre o qual gostaríamos de compartilhar nossos pensamentos, baseados na literatura com a qual mergulhamos no interior do campo da Educação.

Dividimos esses interesses, tomando como base suas aproximações temáticas, em dois volumes. Um volume que trata do conhecimento científico de modo amplo, a partir de temáticas de pesquisas desenvolvidas no campo educacional. Já neste volume, o objetivo é discutir as ferramentas do processo de produção do conhecimento, isto é, uma diversidade de métodos e técnicas de pesquisa qualitativa que se destacam como relevantes no debate da Educação. Para além da discussão a que tivemos acesso como base da disciplina, nosso esforço foi de nos aprofundarmos nas metodologias e técnicas aqui abordadas, tomando como direção as literaturas de referência e buscando ir além delas no intuito de contribuir para a sistematização das temáticas.

Assim, pensamos da nossa posição de quem estuda, especialmente para outras pessoas que, porventura, possam estar interessadas em também imergir nos temas aqui tratados; podem encontrar, no presente volume, uma fonte sintética e sistematizada a partir do lugar de quem está na prática intensa da pesquisa. Desse modo, nosso alvo mais direto, de fato, é o debate no interior da Pós-Graduação.

O volume está organizado em seis capítulos, todos integralmente escritos por estudantes das turmas de 2020 e 2021 da referida disciplina. O primeiro capítulo, intitulado “Instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa em Educação: uma discussão introdutória”, como sugerido, tem como objetivo introduzir a temática dos instrumentos de coleta de dados - especificamente a observação, a entrevista, o grupo focal e os documentos - tomando como contexto a pesquisa de abordagem qualitativa na Educação. As autoras, Isabelle Ferreira, Isis de Souza, Jamile de Oliveira e Lorena Oliveira, tomam como pressuposto uma postura crítica e consciente por parte do pesquisador, a qual considera a coleta de dados como um dos momentos fundamentais para a construção de qualquer pesquisa de modo consistente, e, dessa forma, elaboram tais instrumentos em consonância com os objetivos e o problema de pesquisa.

Em “Dinâmicas e desafios conceituais e metodológicos do estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa”, escrito por Clesivaldo da Silva, João Vitor de Souza e Marcela Costa, o debate sai de um plano introdutório e busca a especificidade do estudo de caso, considerando sua importância dentro do campo científico, na medida em que trata-se de uma metodologia

que perpassa uma diversidade de áreas, desde as ciências sociais e humanas, ciências naturais, jurídicas ou econômicas. O texto conceitua o Estudo de Caso, historiciza sua utilização, delimita seus pressupostos e sua aplicação e a destaca dentro do campo educacional. Não deixa, por outro lado, de expor as críticas existentes ao método e as estratégias usadas por pesquisadores que optam por ele para ultrapassar as barreiras colocadas. Para isso, expõem critérios de escolha que pesquisadores devem seguir ao optar por essa metodologia e ainda alguns tipos de classificações dentro dela. Em suma, o intuito dos autores é expor princípios norteadores para a execução desse tipo de pesquisa.

Já no terceiro capítulo, “Recolha de Dados na Pesquisa Qualitativa: observação, entrevista, análise documental e bibliográfica”, elaborado por Adeilton da Silva, Alery Santana e Renato da Silva Júnior, a discussão gira em torno desses métodos, os quais são frequentes e bastante relevantes no interior da abordagem de pesquisa qualitativa, já que permitem uma análise coesa e minuciosa dos diversos fenômenos estudados, por meio do aprofundamento no campo de investigação. O intuito é descrever as características de cada um desses métodos, porém os autores também reiteram que eles não esgotam a totalidade de ferramentas dentro desse campo, dada sua diversidade e abrangência.

Seguindo a trilha de apresentar instrumentos para o caminhar de uma pesquisa, Everton Cavalcanti, Solange Lasalvia e Tuca Andrade propõem, em “Estado da arte, revisão sistemática e revisão de escopo: identificação, mapeamento e análise da produção acadêmica e suas possibilidades na pesquisa educacional”, um foco em uma das etapas basais para a realização de um trabalho científico: a revisão da literatura. O objetivo dos autores é apresentar o modo como são utilizadas as técnicas de Estado da Arte, Revisão Sistemática da Literatura e Revisão de Escopo como meios para identificar, mapear e analisar a produção acadêmica de determinada área ou de determinado tópico no campo educacional. São ainda explicitadas as vantagens, desvantagens, limitações, possíveis aplicações e adequações de cada uma. A perspectiva da exposição contextualiza a relevância desse momento da pesquisa em meio aos avanços no campo da ciência, da tecnologia e das comunicações, e dos consequentes debates criados nesses territórios. Contudo, destacam os autores, não há como encerrar tal debate

por meio de sua exposição. Ao contrário, eles sugerem que seus resultados sejam partilhados e levantem uma crescente de questionamentos que tornem possível o aprofundamento no debate de como fundamentar e contextualizar determinada temática de pesquisa.

Outro momento indispensável para o desenvolvimento de uma pesquisa é a análise dos dados. Voltando-se para algumas possibilidades que ela oferece, no capítulo “Análise de dados na pesquisa qualitativa: a Análise de Conteúdo e Análise de Discurso como possibilidades”, Andréa da Silva explicita um dos grandes impasses comumente enfrentados por pesquisadores iniciantes, ou mesmo veteranos: Qual caminho seguir para analisar os dados recolhidos? De que forma organizar o material obtido? Quais os melhores métodos ou técnicas para realizar uma determinada análise? Haveria outras? Diante desses questionamentos, a autora não intenciona respondê-los de modo definitivo. Na verdade, sua proposição é abrir a discussão epistemologicamente; isto é, levantar pistas que contribuam para que os próprios leitores, pesquisadores e pesquisadoras tomem esses elementos e elaborem possibilidades de respostas para suas dúvidas de acordo com seus contextos, objetos, problemas e objetivos de investigação. Para isso, a discussão segue norteadas por dois eixos: a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso como ferramentas relevantes para a análise de dados dentro da pesquisa qualitativa.

Por fim, no sexto e último capítulo, intitulado “Construção teórico-metodológica da Análise do Discurso e usos das pesquisas em Educação”, há uma conexão próxima com o anterior, na medida em que o autor, Luis Felipe de Lima Durval, volta-se para um dos eixos apresentados no quinto capítulo, a Análise do Discurso. Ele tem como objetivo aprofundar-se nessa perspectiva de análise, especificamente na escola francesa, diante do crescente número de pesquisas que utilizam esse método. A sistematização do seu texto oferece um estímulo teórico e metodológico para a utilização dessa perspectiva por meio de três seções: na primeira, discute a construção conceitual do discurso; na segunda volta-se para o sujeito discursivo e, por último, tece relações entre a Análise do Discurso e as pesquisas em Educação e apresenta como ela tem sido utilizada no campo investigativo educacional.

Como deve ter sido possível notar por essa breve descrição dos

textos, uma trilha comum entre eles é a de escrever a partir do que nos desafia e nos inquieta enquanto pesquisadores “calouros”. Os escritos, em grande medida, foram concebidos justamente a partir daquilo que representava um “nó”, ou um ponto de gravidade do nosso interesse: aquilo que nos chamava, onde desejávamos “fuçar”, onde aparecia o desejo de estudo.

Como iniciantes, portanto, não intencionamos ocupar um posto de saber de autoridade de resposta, mas propomos o caminho inverso: aqueles que perguntam, e ao fazê-lo, vão criando caminhos de pesquisa, abrindo brechas, olhando para o que está posto e sugerindo perguntas diante daquilo que nos é apresentado e que poderia parecer óbvio. Contudo, ao escrevermos, percebemos que, no caminho científico, a postura questionadora, crítica, deve abalar as certezas até mesmo de aparentes obviedades.

Partimos, portanto, do lugar de estudantes. De quem escreve enquanto aprende e aprende enquanto escreve. E é justamente a partir dessa posição aprendiz-escritor, que buscamos chegar aos leitores, possivelmente também estudantes, em seus processos de encontros e desencontros – pois, sim, haverá percalços – com o mundo da pesquisa. Ou mesmo, buscamos também o diálogo com professores interessados em revisitar panoramas a respeito das temáticas aqui trabalhadas. Desejamos, com essa escrita, que nossos/as leitores/as nos encontrem em meio ao processo aprendiz, que não busca definir um tópos, um ponto a se chegar com um conhecimento finalizado, acabado, total; mas que, com a ousadia e a timidez presentes e misturadas, tenta colocar no mundo esse saber que lhe toca e lhe questiona.

Os/As Organizadores/as

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA

Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira¹

Isis Thayzi Silva de Souza²

Jamile Xavier de Oliveira³

Lorena dos Santos Oliveira⁴

Introdução

A palavra *metodologia*, etimologicamente falando, vem do grego *metá*, que significa “na direção de”; *hódos*, que significa “caminho”; e *logos*, que significa “estudo” (RODRIGUES, 2006). Dessa forma, podemos concluir que a metodologia consiste no caminho investigativo percorrido pelo pesquisador, com o propósito de responder à(s) pergunta(s) formulada(s) no início da sua pesquisa.

Segundo Rodrigues (2006, p. 19):

[...] pode-se dizer que a metodologia científica consiste no estudo, na geração e na verificação dos métodos, das técnicas e dos processos utilizados na investigação e resolução de problemas, com vistas ao desenvolvimento do conhecimento científico. O conhecimento científico se constrói por meio da investigação científica da pesquisa utilizando-se a metodologia.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: isabelle.sedicias@ufpe.br

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: isisthayzi@gmail.com

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: jamile.xavier@ufpe.br

4 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: lorena.oliveirar@gmail.com

Percebemos, então, que a metodologia compreende métodos, técnicas e procedimentos que visam auxiliar o pesquisador na construção do conhecimento científico. Estes, no entanto, devem ser escolhidos de maneira clara e coerente com os objetivos da pesquisa, bem planejados e aplicados, a fim de possibilitar ao pesquisador atuar de forma em que sejam superados dos impasses teóricos aos desafios da prática (MINAYO, 2009).

Levando em consideração que a coleta de dados consiste em uma das etapas essenciais da pesquisa e que a escolha dos instrumentos deve ser realizada de forma crítica e consciente, estabelecemos como objetivo do presente capítulo discutir os instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa em Educação, especificamente a observação, a entrevista, o grupo focal e os documentos.

Instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa em educação

A observação

A observação consiste em um método de coleta de dados muito recorrente na pesquisa qualitativa em Educação, no qual o pesquisador utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, como afirmam Marconi e Lakatos (2003). No entanto, o “observar” de cada um de nós difere um do outro, pois é influenciado pela nossa vivência, história pessoal e bagagem cultural, conforme elucidada Lüdke e André (2018). A observação, contudo, “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190). Sendo assim, faz-se necessário questionar: o que faz da observação um instrumento confiável e científico?

Segundo Lüdke e André (2018, p. 25),

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Ao escolher a observação como método de coleta de dados, o pesquisador precisa delimitar o seu objeto de estudo para ter clareza sobre *o que e como* observar; além de considerar o tempo necessário para a realização da pesquisa. Outro passo importante consiste no nível de envolvimento do pesquisador, o qual precisará decidir se será *expectador* ou *participante*. Esta decisão, contudo, não precisa ser tomada no início da pesquisa, podendo, pois, ser mudada ao longo do percurso. Ademais, o pesquisador precisa definir em que medida irá expor para os participantes o seu papel e objetivo de estudo.

Nesse sentido, Junker (1971 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 32-33) destaca quatro maneiras de atuar como um observador: a) *participante total*, na qual o pesquisador não revela ao público sua identidade nem o motivo da sua pesquisa; b) *participante como observador*, na qual o pesquisador só revela parte do que pretende fazer, a fim de não provocar muitas alterações nos comportamentos ou ambientes pesquisados; c) *observador como participante*, na qual o pesquisador revela ao grupo pesquisado desde o início quem ele é e o que pretende pesquisar; e d) *observador total*, na qual o pesquisador não interage com o grupo e faz suas observações sem ser visto.

Lüdke e André (2018), citando Patton e Bogdan e Biklen, apresentam alguns aspectos descritivos importantes que devem constar nas anotações de campo do investigador. Segundo as autoras, o conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva. A primeira deve contemplar: descrição dos sujeitos; reconstrução dos diálogos; descrição de locais; descrição de eventos especiais; descrição das atividades; e o comportamento do observador. A segunda, por seu turno, deve compreender: reflexões analíticas; reflexões metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador; e esclarecimentos necessários (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 31).

Em relação ao registro das observações, faz-se necessário considerar que observar exige técnica. Portanto, o pesquisador não pode confiar apenas na memória, pois esta pode não captar aspectos e pontos importantes de determinado momento da observação. Nesse sentido, podem ser utilizados diversos instrumentos, como, por exemplo, gravações em áudio, vídeo, fotografias e anotações. Não há uma regra, mas é importante que as anotações aconteçam o mais próximo possível do momento da observação para um melhor registro daquilo que foi observado. Segundo Lüdke e André (2018,

p. 38),

[...] a decisão sobre o tipo de material onde serão feitas as anotações também vai depender muito do estilo pessoal de cada observador. Alguns podem preferir um papel de tamanho pequeno, para não chamar muito a atenção; outros se sentirão muito mais à vontade usando fichários ou folhas avulsas para facilitar o arquivamento e a posterior classificação. Outros poderão adotar um tipo de material que mantenha junto todo o conjunto de observações, para fazer consultas às informações já obtidas sempre que necessário.

Diante disso, percebemos que o pesquisador tem à disposição uma grande variedade de materiais para registrar aspectos que se depara ao longo da observação. Estes materiais são indispensáveis ao pesquisador, pois, através deles, é possível consultar as informações quando necessário.

A entrevista

A entrevista consiste em um instrumento de coleta de dados bastante precioso, afinal, através dela, o pesquisador tem um encontro *tête-à-tête* com os sujeitos da sua pesquisa. Além disso, ela permite apreender uma série de fenômenos e elementos que contribuem para a construção do conhecimento científico, configurando-se como um dos instrumentos mais utilizados pelos pesquisadores na abordagem qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2018).

A entrevista, contudo, é em uma técnica complexa de coleta de dados, pois, através dela, o pesquisador participa de um evento discursivo complexo (SILVEIRA, 2002 *apud* SILVA *et al*, 2006) com o entrevistado, “[...] por meio de imagens, representações, situações, expectativas que circulam no momento e situação de realização da entrevista assim como na escuta e na análise desta” (SILVA *et al*, 2006, p. 247).

Salientamos que a entrevista não está presente apenas na esfera acadêmica, mas também em vários outros âmbitos da vida humana, a exemplo, os programas de entretenimento ou os telejornais. Logo, estamos habituados a ver entrevistas ou, até mesmo, realizá-las. Lüdke e André (2018) chamam a atenção para o incômodo que, em alguns casos, podemos sentir ao assistir uma entrevista na televisão:

Estamos habituados e muitas vezes ficamos irritados com o seu uso e abuso pelos meios de comunicação de massa, especialmente pela televisão, que nos atinge de forma tão direta e onde podemos flagrar frequentemente a inabilidade de um entrevistador que antecipa e força a resposta do informante, através da própria pergunta, quase não deixando margem de liberdade de resposta, a não ser a própria confirmação. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 38-39)

Percebemos, de antemão, que a entrevista utilizada em outros meios, fora do âmbito acadêmico, possui outras características, e quando a empregamos na pesquisa qualitativa em Educação, não podemos realizá-la seguindo os moldes das entrevistas realizadas pelos meios de comunicação de massa, exemplificados por Lüdke e André (2018). Faz-se necessário, portanto, compreender a entrevista enquanto método científico para obtenção de dados e, a partir disso, utilizá-la com rigor e ética, conhecendo suas especificidades e limitações. Diante disso, nesta seção, buscamos apresentar, de maneira sintetizada, algumas características principais da entrevista enquanto instrumento de coleta de dados.

Minayo (2000) define a entrevista como uma conversa com finalidade, salientando, contudo, que esta não é neutra ou despreziosa, “uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2001, p. 57).

Para Glesne (2015), uma das características mais marcantes da entrevista consiste em constituir-se enquanto uma técnica de interação social⁵. Na mesma direção do autor supracitado, Lüdke e André (2018) afirmam que a questão da interação presente na entrevista é uma das características que a diferencia de outros métodos de coleta de dados:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39)

Na pesquisa qualitativa em Educação, atribui-se à entrevista uma

5 A interação representa um processo dialógico em que ambos, entrevistador e entrevistado, são protagonistas (SILVA; RUSSO, 2019, p. 1).

variedade de usos, mas, de maneira geral, ela é utilizada objetivando obter alguma informação a partir da fala e dos elementos não-verbais dos sujeitos implicados. Através da entrevista, podemos ter acesso a questões de ordem tanto objetivas quanto subjetivas, assim como fatos e percepções, pois a interação humana nos permite isto. Em referência à Minayo e Costa, Silva e Russo (2019) apontam que:

[...] os entrevistados podem fornecer dados que podem ser confirmados em documentos, gerando fatos. Também podemos coletar informações subjetivas, percepções, que constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos e ações dos entrevistados. (SILVA; RUSSO, 2019, p. 2)

Ambos os aspectos apreendidos a partir da entrevista são importantes e, por isso, merecem a atenção do pesquisador. Uma das belezas dessa interação é que, quando entrevistamos, demonstramos interesse pelo que o outro tem a nos falar. A entrevista também é um importante instrumento para documentar dados que ainda não tenham sido documentados. Devido a esse aspecto de coleta de informações de cunho subjetivo, ela “contribui para a construção de significados a partir de vivências que podem determinar padrões de comportamento dos atores sociais de forma mais ampla” (SILVA; RUSSO, 2019, p. 2).

Por ter se constituído como uma técnica chave para coleta de dados na pesquisa qualitativa, a entrevista acabou obtendo uma considerável diversidade de formas e estilos. Por exemplo, podemos encontrar entrevistas com características mais voltadas à informalidade; outras, no entanto, seguem um roteiro mais padronizado. Salientamos que o pesquisador deve escolher o tipo de entrevista, assim como qualquer outro instrumento metodológico, em conformidade com seu problema e objetivos de pesquisa. Sendo assim, formular bem o problema de pesquisa e definir os objetivos com clareza são passos essenciais para a definição de quem entrevistar, como e por que. Dessa forma, sintetizamos, a seguir, os principais tipos de entrevista.

Em referência a Hitchcock e Hughes, Moreira e Caleffe (2018) dividem os tipos de entrevista em duas categorias: *entrevistas padronizadas* e *não-padronizadas*. Para melhor exemplificarmos as categorias da entrevista na pesquisa qualitativa, elaboramos o Quadro 1:

Quadro 1 - Categorias da entrevista

Entrevistas padronizadas	Entrevistas não-padronizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas estruturadas ou de levantamento; • Entrevistas semi-estruturadas; • Entrevistas em grupo (estruturadas ou semi-estruturadas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista em grupo (não-estruturada); • Entrevista etnográfica (não-estruturada); • Entrevista para história oral; • Entrevista informal.

Fonte: produzido pelas autoras, a partir de dados obtidos em Moreira e Caleffe (2018).

A seguir, apresentamos as características das categorias de entrevistas mais conhecidas e utilizadas na pesquisa qualitativa em Educação: a estruturada, a semi-estruturada e a não-estruturada.

Fundamentados em Edwards e Holland, Silva e Russo (2019) afirmam que a entrevista estruturada é composta por um conjunto de perguntas elaboradas *a priori* com uma ordem também previamente estabelecida. Além disso, ao aplicá-la, o pesquisador se mantém rígido à forma, sem ou com uma limitada liberdade de alterações ao longo do processo. Conforme Minayo (2001), a classificação entre entrevista não-estruturada e estruturada corresponde ao fato de ser mais ou menos dirigida: na primeira, também chamada pela autora de *entrevista aberta*, o informante aborda livremente o assunto; enquanto na segunda, as perguntas são brevemente formuladas. Indo mais além, Minayo (2001) aponta outras modalidades de entrevista: a discussão de grupo, a qual, resumidamente, pode ser descrita como um diálogo dirigido realizado em apenas uma sessão ou mais, a partir do diálogo com pequenos grupos; e a história de vida, cuja função principal consiste em retratar as experiências vivenciadas, assim como as definições fornecidas por pessoas (MINAYO, 2001, p. 58).

A entrevista semi-estruturada, por sua vez, tem como característica a utilização de um roteiro que é elaborado previamente, contudo, permite o surgimento de outros questionamentos no momento da interação entre o entrevistador e o entrevistado. Para Moreira e Caleffe (2018), o próprio nome *entrevista semi-estruturada* subentende que esta configura-se como um meio termo entre a entrevista estruturada e a não-estruturada. Ao referir-se

às características dessa modalidade de entrevista, os autores afirmam que:

Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem. (MOREIRA; CALEFFE, 2018, p. 169)

Dessa forma, por seguir um protocolo que, ao mesmo tempo, permite certa liberdade para o entrevistado, uma das vantagens da utilização da entrevista semiestruturada é que, a partir dela, podem surgir respostas às perguntas que não haviam sido pensadas pelo pesquisador, oferecendo a oportunidade de enriquecer a pesquisa com mais informações, sejam elas objetivas ou subjetivas, extraídas das falas dos sujeitos implicados. Salientamos que as entrevistas estruturadas e semiestruturadas podem ser realizadas em grupo ou de maneira individual, porém, como destacado ao longo desta seção, a escolha deve estar em conformidade com os objetivos e problema de pesquisa.

Conforme apresentado no Quadro 1, Moreira e Caleffe (2018) classificam a entrevista em grupo (não-estruturada), a entrevista etnográfica (não-estruturada), a entrevista para história oral e a entrevista informal como entrevistas não-padronizadas. Em linhas gerais, as entrevistas desta categoria têm como característica principal não seguir um modelo

com perguntas fixas, mas tem uma certa estrutura, pois uma entrevista genuinamente não-diretiva não é apropriada para pesquisa. [...] [As entrevistas não-padronizadas são] realizada[s] tendo como base um protocolo que enfoca certos temas com perguntas elaboradas. (MOREIRA; CALEFFE, 2018, p. 168, acréscimo nosso)

Assim como os autores supracitados, Glesne (2015) destaca que, nas entrevistas não-padronizadas, as perguntas são elaboradas anteriormente, mas existe a possibilidade de introduzir novos questionamentos. Dessa forma, o que as diferenciam das entrevistas padronizadas é que o entrevistador tem maior liberdade para inserir novas perguntas; além de permitir o não seguimento de uma ordem preestabelecida e deixar o entrevistado mais à vontade para falar livremente acerca do tema proposto.

O grupo focal

O grupo focal trata-se de uma estratégia metodológica de captação de narrativas dos sujeitos participantes de uma pesquisa, por meio de “entrevistas em profundidade realizadas em pequeno grupo de pessoas cuidadosamente selecionadas para discutir determinados tópicos” (MOURA; FERREIRA, 2005, p. 68) articulados previamente pelo pesquisador, cujo interesse necessariamente precisa estar voltado ao estudo por ele elaborado. Nesse sentido, no desenvolvimento da estratégia de grupo focal está articulado o uso de entrevistas, contudo, estas são realizadas de forma coletiva, com sujeitos possuidores de características ou experiências comuns, como, por exemplo, jovens de uma mesma sala de aula, docentes de uma disciplina específica, entre outros.

Sinalizam Moura e Ferreira (2005) que, como em todo processo investigativo, a escolha por trabalhar com grupo focal precisa estar ancorada nos objetivos da pesquisa e nos interesses do pesquisador ao reunir os sujeitos em um grupo. Para estas autoras, para uma boa execução da estratégia de grupo focal, o pesquisador, na condição de “moderador”, precisa lançar questionamentos, tópicos ou pontos das entrevistas, que atravessem as especificidades dos sujeitos do grupo, de modo que todos possam participar da discussão. Assinalam as autoras que a ideia de trabalhar com o grupo focal não é a busca por uma resposta ideal, tampouco por afirmações generalistas, mas, sim, a compreensão dos posicionamentos dos sujeitos frente ao que foi proposto pelo pesquisador. Para além disso,

[...] cabe ao moderador desse tipo de grupo manter os indivíduos focados nos tópicos pertinentes aos propósitos da pesquisa e assegurar-lhes uma discussão rica e proveitosa. Para tanto, é conveniente lançar ao grupo cada um dos tópicos a serem abordados e deixar os participantes conversarem livremente, questionando-se uns aos outros e expondo suas próprias opiniões, sentimentos e reações. (MOURA; FERREIRA, 2005, p. 68-69)

Moura e Ferreira (2005) destacam que uma das vantagens da utilização do grupo focal dá-se, pois, que, a partir dele, o pesquisador pode captar grande quantidade de informações, podendo ainda contemplar pontos que não tenham sido pensados no roteiro da entrevista. Contudo,

essa quantidade dependerá da experiência do pesquisador em moderar o encontro, no sentido de organizar as falas, evitando que apenas alguns participantes dominem a discussão.

Gatti (2005) aponta que a utilização do grupo focal vem tomando maiores proporções desde a segunda metade do século XX, especialmente nas pesquisas qualitativas de cunho social, em razão de que os encontros de sujeitos com características semelhantes possibilitam ricas discussões com foco específico. Esta autora reforça que o grupo focal precisa ser compreendido para além da entrevista, sendo uma estratégia de construção de dados, tendo em vista que, na condução das discussões, o pesquisador pode compreender as ações, reações e os modos como os sujeitos se comportam, frente aos questionamentos propostos. Gatti (2005, p. 10) salienta que:

[...] os grupos focais são particularmente úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes e decisores ou especialistas, em que há interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um grupo particular, e quando se quer explorar o grau de consenso sobre um certo tópico.

Destacamos o “grau de consenso sobre um certo tópico”, sinalizado por Gatti (2005), e o aproximamos às ideias de Moura e Ferreira (2005), quando estas sinalizam que o pesquisador, ao se utilizar do grupo focal, precisa prezar pela compreensão dos sujeitos participantes sobre determinados pontos de discussão, evitando um único ponto de vista. Nesse sentido, entendemos que o pesquisador, ao optar por usar o grupo focal, precisa despir-se da busca por afirmação ou confirmação de hipóteses, pois as narrativas dos sujeitos podem enveredar o processo investigativo por caminhos outros daqueles por ele elaborados.

Um dos destaques frisados por Gatti (2005) é que o uso do grupo focal pode se dar com finalidades e em contextos variados, pois,

Além de constituir-se no elemento central de uma investigação, é utilizável em outras condições. Pode ser empregada em estudos exploratórios, ou nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevistas ou observação); para a fundamentação de hipóteses ou a verificação de tendências; para testar ideias, planos, materiais e propostas. (GATTI, 2005, p. 12)

Essa percepção de Gatti (2005) encaminha-nos à compreensão de que o grupo focal é uma estratégia metodológica de construção de dados e que, para a sua execução, é necessário o uso de outros instrumentos metodológicos, tais como entrevista ou mesmo observação. A autora destaca que a organização de um grupo focal precisa partir de um convite do pesquisador aos possíveis sujeitos participantes, de modo que estes retribuam com sua participação de forma natural e que, ao longo do processo investigativo, seja prazeroso para eles. Entretanto, Gatti (2005) aponta os cuidados que o pesquisador deve ter quando dos momentos de discussão, devendo evitar trazer pontos íntimos ou situações delicadas que dizem respeito a uma pessoa específica. Manter um ambiente amigável é uma das funções do pesquisador, mas este também precisa se impor em contornar as discussões, trazendo ao foco do que está sendo proposto.

Em linhas gerais, a execução da estratégia de grupo focal precisa ser captada como um evento complexo, em que falas, gesticulações, palavras e tons de discussão precisam ser compreendidos dentro do contexto em que ocorrem. A condução da estratégia é responsabilidade do pesquisador, mas os encaminhamentos das discussões precisam ser alinhavados pelas narrativas dos sujeitos. Desta forma, o pesquisador assume uma função de moderador do grupo focal.

Os documentos

Wolff (2004b, p. 284) *apud* Flick (2009, p. 231) define documentos como “[...] artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos [...]”. Phillips (1974, p. 187 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2018), por sua vez, esclarece que documentos são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Os documentos, então, compreendem relatórios, pareceres, diários, cartas, entre outros. No campo da Educação, por exemplo, podemos encontrar pesquisas nas quais os pesquisadores analisam livros didáticos, os quais também são considerados documentos; enquanto essas pesquisas realizam uma análise documental.

Segundo Lüdke e André (2018, p. 45), citando Caulley, “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Por exemplo, podemos analisar o

currículo de língua portuguesa de determinada escola, com o intuito de compreender qual concepção de linguagem, currículo e ensino está implícita neste documento. Podemos, ainda, analisar relatórios de estágio curricular produzidos por alunos da licenciatura, a fim de compreender como eles realizaram a didatização do conhecimento, ao longo da experiência de estágio de regência de turma.

A análise documental pode ser utilizada tanto como método complementar, ou seja, em conjunto com outros métodos, como os apresentados nas seções anteriores, quanto como método autônomo, em que os documentos irão constituir os instrumentos principais de coleta de dados (FLICK, 2009).

No entanto, para além da simples representação dos fatos ou da realidade, os documentos, de acordo com Flick (2009, p. 232), são produzidos por “alguém (ou uma instituição) [...] visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados)”. Conforme o autor, ao decidirmos realizar uma análise documental, precisamos nos questionar: “[...] quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais e institucionais com a produção e provimento desse documento ou dessa espécie de documento?” (FLICK, 2009, p. 232-233).

Faz-se necessário, então, questionar acerca das características dos documentos, das suas condições de produção, entre outros fatores; além de encará-los também como meios de comunicação (FLICK, 2009). Os documentos, portanto, devem ser analisados considerando o contexto em que foram produzidos.

Dadas às características dos documentos, eles distinguem-se entre *documentos pessoais* e *não pessoais*: o primeiro consiste em “[...] qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 177), como, por exemplo, os diários; o segundo, diz respeito aos documentos oficiais, comumente produzidos por organizações burocráticas. Dentre os documentos não pessoais, encontram-se memorandos, atas, minutas, regulamentos, entre outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao referir-se especificamente aos documentos não pessoais, Amado e Ferreira (2014, p. 277) afirmam que:

Estes documentos não devem ser tratados simplesmente

como fonte de informação, como recurso, mas também como ‘produtos sociais’ que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenômenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção.

Segundo Luna (1996), os documentos distinguem-se, ainda, entre *fontes primárias* e *secundárias*. Documentos mais “oficiais”, em geral, são considerados fontes primárias, pois apresentam informações diretas, como, por exemplo, as obras originais de um autor; enquanto documentos que distanciam-se do original são considerados fontes secundárias, pois apresentam informações indiretas, como, por exemplo, as traduções de determinada obra.

Considerações Finais

A observação é um método de coleta de dados bastante utilizado na pesquisa qualitativa, inclusive na área de Educação. Para uma boa utilização deste instrumento, faz-se necessário planejamento, pois é através dele que o pesquisador irá pensar na delimitação do objeto de estudo, definindo o foco da investigação, sua configuração espaço-temporal, grau de participação do observador e seu treinamento, o qual inclui preparo físico, intelectual e psicológico (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 30).

Assim como a observação, a entrevista consiste em um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa qualitativa, por isso, merece um olhar atento do pesquisador. Como instrumento de coleta de dados, a entrevista confere algumas vantagens: (a) a apreensão de significativos dados, objetivos ou subjetivos, acerca dos mais variados âmbitos das relações sociais; (b) a obtenção de dados que ainda não foram documentados; (c) “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39); (d) a possibilidade de ser utilizada em conjunto com outros instrumentos de coleta de dados, entre outras.

Ademais, observamos que a entrevista pode ser realizada individualmente ou em grupo, subdividindo-se nas seguintes categorias: entrevistas padronizadas e não-padronizadas, as quais compreendem os seguintes tipos de entrevistas: entrevistas estruturadas, semi-estruturadas

e não-estruturadas. Cada tipo possui características próprias, tendo vantagens e limitações, cabendo ao pesquisador escolher conscientemente, considerando as particularidades da sua pesquisa.

Compreendemos que o grupo focal constitui-se enquanto uma importante estratégia metodológica para as pesquisas no campo da Educação. Com o auxílio desta estratégia, o pesquisador tem a possibilidade de captar as narrativas dos sujeitos investigados. Para tanto, recorre a instrumentos de coleta de dados, como, por exemplo, a observação e a entrevista. No entanto, diferentemente dos tipos de entrevista abordados na seção 2.2, no caso do grupo focal, a entrevista pode realizar-se: (a) em profundidade; (b) em grupo, no qual o número de pessoas varia de acordo com os objetivos da pesquisa; (c) através da figura de um moderador, entre outros. Ao adotar o grupo focal enquanto método, o pesquisador tem a vantagem de adquirir importantes informações que, às vezes, podem não ter sido previamente pensadas por ele ao planejar as entrevistas.

Os documentos, por seu turno, compreendem materiais escritos que contém informações sobre o comportamento humano (PHILLIPS, 1974 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2018). A análise documental, então, consiste na busca por informações (factuais) nos documentos (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), podendo ser realizada tanto como método complementar quanto como método autônomo. Ao escolher a análise documental como método de coleta de dados, o pesquisador precisa levar em consideração as características e condições de produção do documento analisado, encarando-o não apenas como mero recurso, mas como meio de comunicação (FLICKR, 2009) e produto social (AMADO; FERREIRA, 2014).

Reiteramos, contudo, que, independentemente dos instrumentos escolhidos pelo pesquisador, esta escolha deve ser realizada em conformidade com o(s) problema(s) e com os objetivos da pesquisa. Além disso, a aplicação de métodos, técnicas e procedimentos na pesquisa científica, seja ela de abordagem qualitativa ou quantitativa, requer do pesquisador rigor, ética e planejamento.

Referências Bibliográficas

AMADO, J.; FERREIRA, S. Documentos pessoais (e não pessoais). In: AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 275-289.

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

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GLESNE, C. **Becoming qualitative researchers: an introduction**. 5. ed. London: Pearson, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. 2. ed. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, M. L. S. de; FERREIRA, M. C. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

RODRIGUES, A. de J. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SILVA, G. R. F. *et al.* Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SILVA, L. F.; RUSSO, R. F. S. M. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão e Projetos**, v. 10, n. 1, p. 1-6, jan./abr., 2019.

DINÂMICAS E DESAFIOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO DE CASO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Marcela Karolinny da Silva Costa¹

Clesivaldo da Silva²

João Vitor Caldas de Souza³

Delimitações iniciais

O estudo de caso é uma metodologia que perpassa todas as áreas das ciências sociais e campos específicos das ciências naturais. De acordo com Gerring (2019), o método do estudo de caso começou a ser utilizado a partir da disciplina de história com a contação de crônicas orais e escritas. Enquanto na psicologia e assistência social foi adotado a partir da abordagem clínica que, por sua vez, se detém na descrição e observação de indivíduos específicos.

No livro “Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas”, Jhon Gerring (2019) descreve o uso do Estudo de Caso na linguística aplicada, na medicina, na antropologia cultural, na sociologia, no campo jurídico, administração, economia, negócios, estudos referentes às organizações, setores e redes e, por fim, no campo da Educação. Neste último, é aplicado quando pretende-se analisar escolas, práticas pedagógicas, universidades, currículo, políticas públicas de educação: formação de professores, gestão escolar, financiamento da educação, avaliação da educação básica e superior, etc.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: mksc1997@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: clesivaldo.silva@ufpe.br

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: joao.caldassouza@ufpe.br

A escolha do estudo de caso como método de pesquisa depende prioritariamente das questões norteadoras da investigação. Portanto, é importante considerar que, à medida em que as questões se aproximam da explicação de alguma circunstância, fenômeno, questões casuais iniciadas com “por que” ou “como”, o estudo de caso será relevante para seu desenvolvimento. Esse método investigativo também é pertinente quando buscamos descrever, minuciosamente, questões relacionadas a fenômenos sociais (YIN, 2015).

Os estudos de caso desempenham um papel importante no processo de resolução de problemas e investigação científica (SANTOS; LANDIM, 2022). É possível identificar essa afirmativa como verdadeira, a partir dos questionamentos feitos antes e durante o processo de investigação. Entretanto, quando conduzidas por pesquisadores com pouco domínio teórico-metodológico, essas pesquisas podem ser realizadas sob a égide do Estudo de caso, sem obter, contudo, as características necessárias para tal.

Nesse íterim, o presente capítulo propõe a discussão sobre os conceitos e fundamentos do estudo de caso, bem como sobre as críticas feitas a tal método de pesquisa. Além disso, busca-se, durante o desenvolvimento do texto, elucidar algumas questões que precisam ser consideradas para a definição de pesquisas em estudo de caso.

Para André (2013), há uma grande necessidade de conceitualização de todo processo metodológico de uma pesquisa por parte dos novos pesquisadores dos diversos centros de pesquisas e pós-graduação do Brasil. Por isso, uma análise introdutória sobre o conceito é conveniente ao tema.

Para alguns autores basilares, o estudo de caso fundamenta-se

na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (MERRIAM, 1988, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), é possível visualizar o plano geral do estudo de caso como sendo algo semelhante a um funil, cuja extremidade mais larga representa o início do estudo – que, geralmente, começa quando os pesquisadores procuram seu campo de pesquisa ou os grupos e situações que serão foco do estudo –; e a extremidade mais fina, a área de trabalho já delimitada.

Triviños (1987) entende o estudo de caso como uma categoria de

pesquisa, cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Já para Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

André (2013) destaca que, apesar das várias conceitualizações, os teóricos concordam com um mesmo conjunto de pressupostos para a realização do Estudo de Caso, sendo eles:

- a) o caso tem uma **particularidade** que merece ser investigada;
- e b) o estudo deve considerar a **multiplicidade** de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Mesmo assim, a concepção do papel do estudo de caso como estrutura metodológica de pesquisa nem sempre foi uniforme. Na verdade, o estudo de caso é utilizado em diversos campos e foi, no decorrer de sua existência, modificando seu papel no campo científico. Dessa maneira, necessitamos realizar uma pequena retomada sobre sua utilização pelos pesquisadores ao longo do tempo.

O uso do estudo de caso

A sistematização do método do estudo de caso, enquanto possibilidade investigativa, teve origem com sociólogos pioneiros da Escola de Chicago, que se dedicaram a compreender a natureza de grupos sociais desfavorecidos que chegavam ou se formavam no contexto do desenvolvimento urbano de Chicago forma de se aprofundar sobre um fenômeno individual e/ou coletivo, conseguindo analisar, detalhadamente, fenômenos organizacionais e políticos da sociedade. Yin (2001) destaca que o Estudo de Caso pode ser escolhido quando se está diante de questões comportamentais. Na sua origem, o estudo de caso, como abordagem qualitativa do social, surge da vontade de conciliar interesses de natureza investigativa e política, como acontece com outros tipos de abordagens qualitativas, especialmente a etnográfica e a biográfica e, mais tarde, a investigação-ação.

Aqui, faz-se necessário diferenciar esses dois processos metodológicos

de pesquisa, pois há alguns estudantes e pesquisadores que, no processo de escolha do seu método, encontram-se na dúvida entre o Estudo de Caso e a Pesquisa/Investigação-ação. Neste último, tanto o termo “Pesquisa” quanto “Investigação” são utilizados para se referirem aos processos metodológicos da literatura tradicional do campo da pesquisa.

O Estudo de Caso, por sua vez, é um método relacionado a fatos contemporâneos. Já a Pesquisa-ação, utiliza-se de várias técnicas e, mediante a ética de trabalho do pesquisador, pretende alterar a realidade do local a ser observado, devendo, além disso, ser contínua, e não momentânea.

Os estudos de caso podem tomar múltiplas formas e finalidades. Pode consistir no estudo de um indivíduo ou de um grupo deles, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas. Para Amado (2017), o método do Estudo de caso pode ser uma tentativa de exploração de um determinado fenômeno (descritivos ou exploratórios); pode assumir um caráter interpretativo, situando-se em uma perspectiva fenomenológica (interpretativos); pode buscar a explicação dos factos (explicativos; experimentais); ou, ainda, ser estudos que visam a avaliação de uma situação (avaliativos). Essas abordagens serão discutidas mais adiante.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, independentemente do tipo de estudo de caso a ser adotado, é imprescindível avaliar a viabilidade do projeto que se pretende executar. Essa é uma delimitação que, a priori, parece muito óbvia, mas que nem sempre as nuances são levadas em consideração, tais como: a quantidade de tempo que se dispõe ao estudo (e que nem sempre depende de o pesquisador expandi-la ou delimitá-la) e a realização de um estudo de caso com informações de alunos, às quais o pesquisador não terá acesso.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) também revelam que, frequentemente, os pesquisadores buscam estudar sobre situações típicas em detrimento de casos atípicos. Isso ocorre porque os pesquisadores não querem correr o risco de receber críticas que sugestionam seus trabalhos como sendo situações excepcionais, ou de não poder generalizar os resultados obtidos.

Esse entendimento é contrastado com o trabalho de Amado (2017), que traz Walker (1993) para dizer que o investigador de um estudo de caso não está preocupado com a generalização, já que se trata de uma pesquisa que

se dedica “ao conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo” (Amado, 2017, p. 124). Ademais, os autores também citam Stake (2007, p. 11) para realçar a ideia de que o estudo de caso deve conseguir captar a complexidade de um caso único. “A maioria das pessoas pensam que todos os estudos de caso são descritivos. Embora eles sejam, tendencialmente, descritivos, podem assumir uma grande diversidade de formas e objetivos - o teórico e o abstracto, bem como o muito concreto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 97).

No campo da educação, segundo André (2013), houve o acréscimo de várias novas metodologias de pesquisa ainda na década de 1970. Contudo, a inserção do Estudo de Caso no campo educacional não era utilizado com o grau de profundidade e problematização necessário ao método. Na verdade, quando utilizados, eram com “[...] um sentido muito limitado: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula.” (ANDRÉ, 2013, p. 96-97).

Na década de 1980, o método ganhou um novo corpo, pois começaram a focar em novos fenômenos. Dessa maneira, vamos analisar mais profundamente o contexto do objeto de estudo, bem como suas múltiplas dimensões de influência, ou seja, a partir de uma análise situada e mais detalhada sobre o objeto em si.

Críticas ao método

Segundo Amado (2017), o estudo de caso é encarado por alguns críticos como investigação “soft”, ou seja, é tido como um método leve, destinado a investigadores principiantes, já que é considerada mais fácil que investigações de outra natureza. O autor considera que essas opiniões são, primeiramente, fruto do predomínio nas ciências sociais e, durante muito tempo, da investigação hipotético dedutiva e de abordagem quantitativa pura. Além disso, há de ser considerada a falta de rigor científico em trabalhos que se dizem de estudo de caso. Esses fatores têm contribuído para esse descrédito.

Com vista na superação das barreiras citadas acima, Robert Yin (2015) destaca que, “atualmente, as exigências intelectuais e emocionais do investigador para o estudo de caso são, de longe, muito maiores do que para as outras estratégias de investigação” (YIN, 2015, p. 62 -63). Amado (2017)

também contribui ao afirmar que, atualmente, a credibilidade dos estudos de caso se dá por sua natureza holística, pois proporcionam a reflexão da complexidade dos fenômenos que estudam. Em contrapartida, vale pontuar que, por muitas e muitas vezes, o pesquisador de estudo de caso foi negligente e permitiu que se aceitassem evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das descobertas e das conclusões. Esses equívocos contribuíram – e contribuem – com as ressalvas já estabelecidas com o método.

Em virtude disso, Yin (2015) enumera algumas competências básicas requeridas ao investigador que se dedique ao estudo de caso:

- (1) Saber formular boas perguntas e interpretar as respostas;
- (2) Ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos;
- (3) Ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças;
- (4) Ter uma boa capacidade de ‘agarrar’ os aspectos que estão a ser estudados. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções geríveis;
- (5) Não ser influenciado por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria (YIN, 2015, p. 77).

Segundo Amado (2017, p. 128), “o clássico estudo de caso único tem vindo a ser substituído em muitas investigações pelo *estudo de caso múltiplo*, ou *estudo coletivo de caso*”. O autor afirma que este tipo de estudo, seguindo o mesmo desenho de investigação, “com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas” (Idem, p.128).

Critérios e classificação do estudo de caso como estratégia investigativa

Para Yin (2015), fazer um estudo de caso de forma apropriada significa ter em vista pelo menos 5 preocupações tradicionais: (1) conduzir a pesquisa de forma rigorosa, (2) evitar confusões com casos de ensino, (3) saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado, (4) gerir cuidadosamente o nível de esforço, (5) compreender a vantagem comparativa da pesquisa com Estudo de Caso. Para isso, é importante estar ciente de que o Estudo de caso é um método linear, uma vez que segue etapas e, ao mesmo

tempo, um método interativo, já que essas etapas conversam entre si.

O primeiro passo é a planificação. Yin (2015) esclarece que essa etapa consiste basicamente na identificação de um problema e das questões de investigação. É com base nelas que o investigador seleciona o(s) caso(s), bem como as respectivas subunidades de análise.

Stake (2007 *Apud* AMADO, 2017) fala de dois critérios para a escolha de um caso. O primeiro critério consiste em “maximizar o que podemos aprender” (AMADO, 2017 p. 20), isto é, os casos devem nos permitir compreender os fenômenos e até nos trazer alguma mudança aos conhecimentos generalizados sobre o assunto. Já o segundo critério diz que o caso deve ter uma complexidade que possa ser estudada dentro do tempo que temos para fazer o estudo, e que o acesso e o acolhimento do investigador possam estar facilitados: “precisamos de escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação”.

Amado (2007) diz que, em um estudo de caso, são cruciais: a identificação de contextos apropriados, a obtenção de permissão e de apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo, e a correta e adequada caracterização da situação em que o mesmo se desenrola ou em que consiste. Ademais, Amado (2007) cita Yin (1989) para dizer que “[...] uma das condições básicas para a pesquisa, mormente para um estudo de caso, é a de saber redefinir as questões perante a existência de uma multiplicidade de fontes consultadas e em virtude do longo tempo passado no terreno” (AMADO, 2007, p. 136).

E como saber a hora de parar de recolher os dados? Amado (2007) fala em exaustividade das fontes, saturação das categorias, emergência de regularidades e sobre extensão.

Parece-nos, pois, [...] que um estudo de caso [...] possui como características que melhor o definem, por um lado, a focagem dos fenômenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto (AMADO, 2007, p.143).

Lüdke e André (1986, p. 18-20) apresentam algumas características fundamentais do estudo de caso:

a) Os estudos de caso visam à descoberta – essa característica

se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente;

b) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, preciso levar em conta o contexto em que ele se situa;

c) Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter relação dos seus componentes;

d) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;

e) Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;

f) Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista numa situação social;

g) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Concluindo, podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDK; ANDRÉ, 1986, p.24).

Quanto aos propósitos e à abordagem metodológica, encontra-se alguma variedade de classificação dos estudos de caso:

a) Descritivos ou exploratórios: Os descritivos procuram dar informação rica, completa e pormenorizada (thick description) do fenômeno (incidente ou entidade) em estudo. Estes estudos são, de algum modo, teóricos.

b) Interpretativos: Os interpretativos, assentando na descrição igualmente rica, visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados.

c) Avaliativos: Os avaliativos têm como finalidade primeira formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação. Neste tipo de investigação um único caso ou um conjunto de casos são estudados em profundidade.

d) Estudo de caso etnográfico: estudo em profundidade de um único caso, através da observação participante, apoiada pela entrevista; em geral, não se foca diretamente nas necessidades práticas dos atores, mas preocupa -se com as interpretações e significados que estes atribuem aos contextos em que participam e isso pode ser motor de desenvolvimento.

e) Estudos de caso educacionais: recorrendo às palavras do

autor atrás citado, “muitos investigadores que usam o método de estudo de caso não estão preocupados nem com a teoria social nem com o juízo avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa” (ibid., 50) e, nesse sentido, adotam ora uma estratégia próxima do etnógrafo, ora próxima do avaliador (AMADO, 2007, p. 131-132).

Para além dessa classificação, Amado (2007, p. 131) destaca que, “quanto ao propósito e à abordagem metodológica, encontra-se alguma variedade de classificação dos estudos de caso”. Então, o autor cita Bogdan e Biklen (1994), que dizem que os estudos de caso podem ser: estudos de caso de organizações em uma perspectiva histórica, estudos de caso de observação, histórias de vida etc. Adiante, o autor cita a classificação de Stenhouse (1994): estudo de caso etnográfico, de avaliação, educacional e de investigação-ação.

O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos (como em estudos de economia) são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisa. Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: o tipo de questão da pesquisa, o controle e os fenômenos históricos.

a) O tipo de questão da pesquisa: um esquema básico de categorização, que é utilizado para elaborar diferentes tipos de questões, compõe-se dos seguintes comandos: quem, o quê, onde, como e por que. Esses comandos são fundamentalmente definidores do método que será adotado na investigação.

b) O controle: capacidade do pesquisador em dominar as variantes da situação analisada, especialmente em relação a eventos comportamentais e afetivos, no contexto das pesquisas sociais.

c) O fenômeno: trata-se de um fenômeno histórico (passado) ou um fenômeno contemporâneo (que pode ser acompanhado).

A grande orientação do estudo de caso, segundo Amado (2017), não é saber o quê e o quanto, mas o como e o porquê. Verifica-se, assim, que

a forma como uma questão se coloca é determinante para o objeto e para a estratégia de estudo que deverá ser adotada, como já dito anteriormente. Além disso, para o autor,

o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência (YIN, 1989, p. 23 *apud* AMADO 2017, p. 125).

Frequentemente, o estudo de caso é confundido com a pesquisa etnográfica. Entretanto, ao passo em que o estudo etnográfico centraliza a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (LUDKE; ANDRÉ, 2011. p.14), o estudo de caso se destaca por “constituir uma unidade dentro de um contexto mais amplo” (idem, p.17).

Considerações Finais

Neste texto, buscamos demonstrar os princípios norteadores para execução de uma pesquisa em estudo de caso. Além disso, as fragilidades que o campo metodológico apresenta a partir da sua utilização sem um rigor científico, também foram discutidas. Procuramos situar historicamente como esta metodologia de pesquisa foi iniciada e como aconteceu sua aplicação nos estudos do campo da educação.

Foram apresentadas, ainda, as críticas feitas ao método científico, método este que, ao aparentar ser, para muitos, de fácil desenvolvimento, ocasiona classificações equivocadas das pesquisas que, em muitos casos, acabam por classificá-lo, devido à exigência acadêmica, de maneira diligente. Assim, pela falta de esclarecimento no que conceitualmente e metodologicamente estabelecem a estratégia do Estudo de Caso, os novos pesquisadores são conduzidos ao erro metodológico.

Ao demonstrar as especificidades do estudo de caso: princípios e procedimentos, que precisam ser avaliados para a caracterização do estudo, bem como, os métodos de análise, que precisam ser empregados para o desenvolvimento desta metodologia, considerou-se a necessidade de uma ou mais produções no campo do desenvolvimento metodológico, no que se refere ao Estudo de Caso, pois, como já foi demonstrado, tal ferramenta pode

ser uma ótima saída para a elaboração de pesquisas e projetos acadêmicos.

Ainda sobre tais investigações, é válido chamar atenção, por fim, para a questão do seu compartilhamento que, por sua vez, mostra-se tão importante quanto a produção. Portanto, o compartilhamento pode ser feito a partir de diversos meios, como eventos e revistas, que possam não só ajudar os novos estudantes e pesquisadores que estão a desenvolver seus projetos de pesquisa, mas também possibilitar a eles o acesso a essas produções.

Referências Bibliográficas

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017.

ANDRE, M. E.D.A. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista FAEEBA, v. 22, p. 95-104, 2013.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal. Porto Editora, 1994.

GERRING, J. **Pesquisa em Estudo de Caso: princípios e práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

SANTOS, T. S.; LANDIM, M. F. Estudos de caso na abordagem de questões sociocientíficas: Uma experiência no ensino de ecologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987. [Estudo de Caso]. [p. 133 a 136].

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

RECOLHA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA: OBSERVAÇÃO, ENTREVISTA, ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

Adeilton Elias da Silva¹

Alery Felinto Santana²

Renato Pereira da Silva Júnior³

Introdução

Em educação, podemos dizer, que a pesquisa qualitativa é a opção mais utilizada entre as pesquisadoras e/ou pesquisadores experientes e iniciantes. Essa abordagem é dedicada a uma interpretação de questões, situações e contextos que não cabem, somente, em proporções estatísticas. A partir desta escolha, a formulação de objetos de investigação preocupa-se com a complexidade dos fenômenos estudados em contextos selecionados. Este tipo de pesquisa não busca, exclusivamente, testar hipóteses ou responder questões prévias, pois está interessada em aproximar-se da compreensão das subjetividades, dos comportamentos, intenções e perspectivas dos sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Existem variados métodos de recolha de dados que podem ser utilizados para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Porém, em qualquer seleção, é preciso levar em conta o referencial teórico, o problema de pesquisa, o objeto e os objetivos. Então, os envolvidos precisam atentar ao

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: adeilton.elias@ufpe.br

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. alery27@hotmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. renato.junior@ufpe.br

processo e aos significados que vão emergindo. Manter sempre explícitos os planejamentos e compromissos assumidos com a produção de conhecimento científico, no caso, os relativos às ciências sociais, é outra atitude central.

Podemos perceber o papel da investigadora e/ou do investigador qualitativo como um importante instrumento de pesquisa, pois estes vão buscar fontes e dados em ambientes naturais, os menos controlados possíveis. Assim, deparam-se com a realidade, a qual nunca está fechada ou fixa.

É na imprevisibilidade e na incerteza que as pesquisas qualitativas são desenvolvidas. E, exatamente por isso, precisamos nos deter aos rigores e planejamentos, estando fundamentadas e/ou fundamentados com teorias e referenciais, ancorando-se em produções anteriores conceituadas e publicadas. O movimento de construção de conhecimento é, necessariamente, coletivo. Portanto, pares, colaboradores e pesquisadores iniciantes e experientes encontram-se em um ciclo de saberes e contribuições.

No presente capítulo, vamos nos deter à introdução da investigadora e/ou do investigador no campo de pesquisa e nas características de alguns métodos comuns à abordagem qualitativa: a observação, a entrevista, a análise documental e bibliográfica. Estas não são as únicas técnicas metodológicas possíveis e podem ser utilizadas individualmente ou de modo associado, como é mais frequente.

Optamos pela exposição destas técnicas por entendermos que, no campo educacional são, recorrentemente, utilizadas, visto que possibilitam uma análise minuciosa do campo investigativo, favorecendo percepções do fenômeno estudado.

Expostos os objetivos deste capítulo, indicamos que antes de qualquer técnica, devemos deter-nos à dimensão humana. É preciso estar muito sintonizado com as interfaces das humanidades que compõem os ambientes de investigação para se entender os receios, os estigmas, os preconceitos, as possíveis más vontades.

As situações, citadas anteriormente, por vezes, impossibilitam a alteridade necessária à construção de uma relação equânime que pauta as subjetividades das pessoas envolvidas na pesquisa. Essa construção é indispensável para as percepções das pesquisas qualitativas, que se sujeitam a analisar os fenômenos a partir dos impactos nos sujeitos.

Segundo Zannete (2017) a certificação da pesquisa qualitativa

na área educacional se dá, porque utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, propiciando ao sujeito que pesquisa colocar-se no papel do outro, assim, compreendendo a realidade pela visão dos indivíduos participantes como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado.

A escolha de um caminho metodológico que contribua com o esclarecimento de um problema que aproxime a pesquisadora e/ou pesquisador dos objetivos de uma pesquisa não é tarefa simples ou aleatória. A seleção requer bastante apropriação teórica e estudo sobre cada intencionalidade.

São com os cuidados apresentados que as pessoas envolvidas e suas pesquisas passam a enquadrar-se em critérios de confiabilidade, fundamentais para a prática científica, os quais possibilitam ver seus esforços reverberando em constructos de relevância social para práxis educativa.

Dirigir-se ao campo é a principal maneira utilizada para recolha de dados na abordagem qualitativa. Os ambientes considerados naturais, por serem espaços cotidianos dos que fazem parte da pesquisa, nos quais estarão o mais à vontade possível, são *locus* privilegiados destas investigações. Trata-se de estabelecer relações e de colocar-se nas vivências e interações próprias aos sujeitos, estando dentro de seu mundo, mas, simultaneamente, permanecendo de fora (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Obter acesso ao campo, após a devida atenção aos percursos anteriores da pesquisa, é o primeiro passo. Destacamos alguns dos princípios do trabalho de campo que são o estabelecimento e a manutenção de uma relação harmoniosa e de confiança. Esta deve levar em conta princípios como a ética e o compromisso com a produção acadêmica.

O campo não é acessado apenas por quem utilizará o método da observação. Na entrevista, as visitas regulares ao local de convivência das colaboradoras e/ou colaboradores é uma prática favorável. Sejam estes momentos mais curtos ou que levem várias horas de diálogos e trocas, a comodidade preferencial é do sujeito que se dispõe a contribuir, espontaneamente, com a pesquisa e com a ciência.

No caso da análise de documentos, pode haver uma necessidade de contato e de aproximação com as pessoas que guardam os materiais. Assim, quanto maior for o grau de empatia estabelecida com os responsáveis pelos documentos a serem pesquisados, a tendência será a obtenção de maior

acesso às fontes e, conseqüentemente, êxito no propósito de recolha de dados.

Para se chegar ao campo de pesquisa podem existir diferentes caminhos. Para os menos experientes é indicado uma introdução mais objetiva. Sabemos que podem existir técnicas em que a pesquisadora e/ou pesquisador entrará no ambiente a ser palco de suas intenções de pesquisa sem revelar sua identidade, porém precisará refletir sobre preceitos éticos e técnicos ao decidir por uma investigação dissimulada.

Neste trabalho, buscaremos promover reflexões aproximadas dos que pretendem ter acesso às colaboradoras e/ou colaboradores da pesquisa de maneira explícita e, de alguma forma, previamente acordada.

Para o acesso, muitas vezes, é necessário a obtenção de uma carta de autorização. Contudo, a obtenção da autorização pode depender de quem você é, o que espera conseguir na recolha de dados e quais as pretensões gerais dos seus estudos. De todo modo, podemos levar em consideração a presença da negociação nesse processo.

É pertinente a orientação de, antes de dirigir-se aos trâmites formais, procurar informações, sem se identificar, sobre o passo a passo para a realização de uma pesquisa naquele local. Depois, conversar e conhecer os sujeitos com quem se pretende estabelecer as relações para a pesquisa é uma estratégia interessante.

Se o campo é o escolar, podemos prever que a equipe gestora é a representante inicial com quem devemos dialogar e negociar para termos acesso aos espaços de desenvolvimento da pesquisa, mesmo antes de seguirmos para obtenção de autorizações de Secretarias de Educação ou órgãos similares.

Entretanto, se vamos estar mais próximos, por exemplo, da equipe docente nos percursos da investigação, é válido planejar um tempo para sensibilizar o grupo e esclarecer questões como: anonimato; tempo de duração da pesquisa; maneiras de abordagem; discricão; a possibilidade de estabelecer uma colaboração ou não com os sujeitos.

Ressaltamos ainda a necessidade de realização de acordos, garantindo que a pesquisa não aconteça de modo intrusivo e que haja a possibilidade de devolutivas ao espaço selecionado para a recolha de dados. Estas atitudes podem beneficiar aos que se dedicam à pesquisa em educação.

Destacamos que não existem modelos prontos e acabados quando

tratamos de acesso ao campo ou mesmo do desenvolvimento da etapa de recolha de dados na pesquisa qualitativa. Todavia, a coletivização e a leitura da literatura disponível pode nos ajudar com o oferecimento de parâmetros que nos orientem para planejamentos mais seguros. Ser flexível, persistente e criativo pode contribuir para qualquer que seja a forma de acesso ao campo selecionada para as diferentes intenções de pesquisa possíveis.

Amado (2014), nos aponta algumas atitudes que devemos considerar, não apenas no momento do acesso ao campo ou nos primeiros dias, mas no decorrer de toda a pesquisa. São condutas de empatia, naturalidade, abertura, simpatia e reflexividade. A pesquisadora e/ou pesquisador, mesmo que experiente, beneficia o desenvolvimento do processo ao evitar antecipações com base na cultura erudita ou no saber científico. Salientamos nesse aspecto, a importância da construção de conhecimentos com as pessoas, e não para ou sobre as pessoas, que compõem determinados contextos e grupos que nos interessa compreender.

Observação

Observar para quem tem o recurso da visão é naturalmente uma ação cotidiana e relativamente fácil? A resposta parece óbvia, mas não é tão simples. Observar tem como base aquilo que se consegue enxergar. O que é fruto, segundo Lüdke e André (1986), da sua formação estando concomitantemente relacionados aos fatores sociais, históricos e culturais.

O enxergar está ligado ao contexto em que a pesquisa está inserida. O que está diretamente engendrado à construção de preferências que dá à observadora e/ou observador a possibilidade de perceber alguns fatos, bem como, desperceber outros.

Nas ações diárias interpretamos nossas observações frente às possibilidades das nossas vivências sem que previamente nos apoiemos. Sob uma perspectiva diferente, na pesquisa educacional a observação é uma técnica de recolha de dados recorrente, que pode ser utilizada como método principal ou como parte das técnicas de uma pesquisa.

Entendemos que não é prudente, primordialmente às pesquisadoras e/ou pesquisadores iniciantes, utilizar a observação como única técnica, ao risco de não conseguir atingir os objetivos pretendidos ou atingir parcialmente, bem como, prevenir sobre situações esporádicas que mesmo

frente a um rigoroso planejamento são factíveis.

Frente ao rigor exigido no fazer pesquisa, a observação é uma ação que deve ser pensada de forma a garantir as melhores estratégias tendo como base principal responder os objetivos pretendidos pela pesquisa. Para se legitimar enquanto instrumento na investigação científica é preciso que a observação seja inicialmente sistematizada sobre a construção de um planejamento minucioso (O quê? Quem? Como? O porquê observar?).

Este documento orientador é indispensável, porque trará melhor preparação à observadora e/ou observador, dará controle as atividades a serem executadas, e, previsibilidade às ações inusitadas, facilitando assim, as melhores intervenções de modo a garantir a continuidade da pesquisa e a conclusão das observações desejadas.

É no estágio do planejamento que estudiosas e estudiosos como Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Amado (2014) compreendem que a pesquisadora e/ou pesquisador deve se atentar sobre o grau de interatividade que a observação deve assumir. Esta comunicação está inserida numa continuidade que permite interações mais ou menos diretas a depender dos objetivos almejados, do estágio da observação (início, meio e fim) e preponderantemente da relação de confiabilidade permeada no ambiente de pesquisa, entre as pessoas observadas.

Acerca da interação da observadora e/ou do observador com as pessoas observadas, Amado (2014), fundamentado nos estudos etnográficos dentro do ambiente educacional, coloca que estas técnicas de observação, afastam-se das concepções que apenas se atentam aos registros de exterioridades, porque possibilitam adentrar na atitude mental dos observados.

Ball (1985, *apud* Amado, 2014, p. 153) traz duas abordagens, a posição rígida que percebe “a necessidade de partilhar as atividades do sujeito investigado de um modo direto e completo, fazer o que ele faz” e a posição flexível, “acentua a necessidade da presença do observador sem exigir que ele tenha que fazer o que o observado faz”.

Bogdan e Biklen (1994), aludem sobre a necessidade de calcular a quantidade de participações e a maneira como elas devem acontecer de acordo com as propostas desenvolvidas na pesquisa. Ainda explicam ser viável que a observadora e/ou observador permeie entre os dois extremos, o

observador completo⁴ ou observador que tem envolvimento completo⁵.

Junker (1971, *apud* Lüdke e André, 1986), consideram como observador total, a pesquisadora e/ou pesquisador que não interage em nenhum momento com o grupo a ser observado. Já o observador como participante é aquele cuja identidade e os objetivos do estudo são explicitados desde o início.

As autoras ainda acrescentam duas abordagens, participante total, quando a observadora e/ou o observador não revela sua identidade e nem os propósitos do estudo e o participante como observador, onde a pesquisadora e/ou pesquisador não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende.

Frente à abordagem escolhida ainda é preciso considerar algumas especificidades de modo a garantir a melhor atuação da observadora e/ou observador. Trazidas por Bogdan e Biklen (1994, p. 126), destacamos as questões de Gênero - os autores alertam que “na cultura ocidental, o gênero sexual constitui uma entidade organizadora essencial e, como tal, os sujeitos tratam um investigador ou uma investigadora de forma diferente”. Diante do exposto podemos compreender que as questões ligadas ao gênero estão relacionadas a uma sociedade patriarcal, na qual os sexismos são marcas perpetradas nos ambientes de pesquisa.

Sobre Idade - os autores destacam as crianças enquanto público mais complexo para interação, visto a dificuldade que os adultos têm em conceber seriedade ao segmento. Assim, “os adultos têm tendência para conduzir as conversas que têm com as crianças, hábito este que o investigador qualitativo tem de quebrar” (*Ibid*, p. 126).

O aspecto da discrição também é uma característica suscitada. É preciso entender que a mensagem que se passa através dos estereótipos (roupa, cabelo, acessórios, maneira como se expressa oral e/ou gestualmente) transmitem previamente interpretações, nem sempre corretas, acerca da observadora e/ou do observador. Por isso, “não sugerimos que abandone o seu estilo pessoal, mas que tenha consciência do impacto que o seu vestuário pode ter nos sujeitos” (*Ibid*, p. 128).

4 O investigador não participa em nenhuma das atividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido.

5 Situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito.

Os autores citados ressaltam a necessidade de manter-se neutro quanto à questão dos conflitos no ambiente educacional. É compreensível que o ambiente escolar, enquanto local de discussão e resistência seja propenso a conflitos. Sob a situação é compreender que ao “se identificar com um dos lados, será difícil compreender ou ter acesso ao outro” (*Ibid*, p.130).

Sobre os sentimentos – sob uma perspectiva positiva quando empática aos sujeitos, os autores tratam as afeições como uma nobre estratégia de conseguir adentrar as emoções das observadas e/ou observados e conseqüentemente ampliar as percepções das experiências dos sujeitos. “Se cuidadosamente separadas, seletivamente apresentadas e apropriadamente expressas, podem também ser uma maravilhosa via para desenvolver uma relação” (*Ibid*, p.133).

Concluindo as questões das especificidades que a observadora e/ou observador deve considerar de acordo com Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Amado (2014) apresentam que é preciso assumir uma postura que possibilite abrigar informações do natural, bem como dos significantes que estruturam as expressões comportamentais.

Consensualmente, as autoras e autores citados anteriormente, indicam ser fulcral partir do objeto de estudo e dos objetivos empreendidos, ressaltando a teorização como parte essencial do processo, enfatizando nunca perder de vista “que o que interessa é poder registrar situações, comportamentos e perspectivas dos intervenientes” (AMADO, 2014, p. 154). A ressalva de Amado traz a importância do constante resgate dos objetivos da pesquisa de modo a garantir que o cotidiano não seja razão de desconcentração, desvio dos objetivos pretendidos e conseqüente erro, algumas vezes irreversíveis na pesquisa.

Nesta perspectiva, adentramos a discussão da atenção sobre a compreensão do contexto, haja vista a certeza de alterações que a observadora e/ou observador causa no ambiente de pesquisa. Por mais sutil que seja, as pessoas que participam da observação mutuamente, se influenciarão. Amado (2014, p.155) diz ser certo que “a presença do observador no meio ou no contexto do observado, pode levar a alterações, enviesamentos, perturbações do que se pretende observar”.

Apesar de concordarem que a presença de uma pessoa diferente do contexto suscita alterações ao ambiente observado, Cuba e Lincon (1981

apud Lüdke e André, 1986), explicam que as alterações são mínimas, visto que os ambientes sociais são estáveis e dificilmente seriam alterados a partir da presença dos realizadores da pesquisa.

Os autores também trazem a possibilidade da observadora e/ou do observador perceber suas influências sobre o contexto investigado. Para tanto, “pode comparar os registros feitos no decorrer do estudo e caso não haja diferenças é possível que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar ideias preconcebidas” (CUBA; LINCON, 1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27).

Amado (2014, p. 157), orienta que “os etnógrafos da vida escolar evitem, tanto quanto possível, todo o tipo de intervenção que altere a situação ‘natural’ alvo de observação, adotando uma atitude de quem busca ver, escutar e interpretar” o contexto de acordo com os próprios saberes, experiências mútuas, sob a autoridade de vasta bibliografia, primordialmente, daquelas que se aproximam das inquietações do pesquisador.

No caso da observação participante, Amado (2014), coloca que a técnica de recolha de dados acolhe uma variedade de possibilidades: a observação direta e indireta, entrevistas de vários tipos, análise documental. Todavia é sempre bom, principalmente indicado aos iniciantes, buscar subjeções que deem conta dos aspectos específicos contempladores das subjetividades do ambiente e sujeitos observados.

Lüdke e André (1986), com base nas contribuições de Patton (1980) e Bogdan e Bikler (1982), abordam as anotações de campo através dos conteúdos da observação, que são orientações acerca da prática da observação que acolhem dois panoramas, o descritivo e o reflexivo. Para esta atividade é preciso ser detalhista, enfático nas anotações para que se possa perceber as singularidades de cada indivíduo e as peculiaridades de cada situação. Também é importante fazer as anotações o mais rápido possível, não confiando na memória, haja vista sua sucumbência.

No campo descritivo as anotações da pesquisa devem contemplar, inicialmente, os aspectos físicos dos sujeitos, ou seja, tudo que compõe a maneira de se vestir, manias e trejeitos; e do ambiente, relativo ao tamanho do espaço, o mobiliário e a maneira como estão organizados. Em se tratando de ambiente escolar, devemos atentar para questões específicas como quadro de avisos e a maneira como os avisos estão expostos, cartazes de atividades, etc.

A descrição também deve percorrer o diálogo, o qual diz respeito à maneira como se expressam, com atenção para comunicação entre os sujeitos. Sobre esta questão, Lüdke e André (1986, p. 30) esclarecem que é importante resgatar, fidedignamente, a fala dos sujeitos, porque “as citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados”.

Quanto aos eventos especiais, entendidos como aquilo que está fora do planejamento do cotidiano escolar, é preciso ser registrado hora, local, envolvidos, como ocorreu e se possível, o porquê do fato. Tratando-se das atividades, devemos registrar detalhadamente as sequências, atentando para as possíveis mudanças, bem como registrar a reação dos sujeitos frente a estas atividades.

Além disso, possivelmente o mais dificultoso deste estágio, é a necessidade de descrever a observadora e/ou observador. A autodescrição dos comportamentos, percepções são imprescindíveis, sem esquecer da riqueza dos detalhes, visto que aqueles que realizam a pesquisa são os componentes mais importantes da investigação.

Já no tocante à parte reflexiva, esta refere-se à autopersuasão. Daquilo que está posto e é observado, o que fará parte da introspecção da investigadora e/ou do investigador? O que tem importância suficiente para ser parte de suas percepções?

Neste sentido, ainda sob as contribuições de Lüdke e André (1986), as reflexões podem ser analíticas, pois se atentam ao que está sendo aprendido a partir das observações (novos temas, problemáticas, novas ideias). Caso ocorram mudanças na perspectiva do observador é preciso deixar claro, o que mudou a partir da adesão dos novos conhecimentos: preconceitos, expectativas, percepção sobre o estudo, entre outros.

Ao seguir a proposta das autoras podemos ter também reflexões metodológicas, as quais analisam se o método empreendido está conseguindo atingir os objetivos. Para tanto é preciso evidenciar dificuldades e facilidades de acordo com as orientações metodológicas planejadas.

Também é preciso refletir sobre os esclarecimentos necessários para entender que dentro de um estudo qualitativo há percepções muito complexas, haja vista que o principal foco do estudo é o humano. Inerentemente, mesmo com um bom planejamento, haverá pontos a serem esclarecidos. Estes devem ser descritos, analisados e, conseqüentemente, melhor explorados.

Dilemas éticos e conflitos são ainda situações comuns ao método de observação, visto que refletem responsabilidades em relação aos sujeitos: devo falar toda a verdade sobre o estudo? Revelar toda verdade compromete o estudo? Expor em partes? Como o sujeito se sentirá e quais reações terá ao descobrir que mesmo o ajudando voluntariamente, houve a omissão sobre informações? As decisões frente às situações apresentadas são particularidades de cada pesquisador e/ou pesquisadora diante do objeto de estudo.

Findando os apontamentos sobre a observação, destacamos que, concordando com os autores utilizados no estudo, as informações aqui contidas não são regras rígidas, mas orientações que objetivam auxiliar a utilização da técnica.

A Entrevista

Muitos de nós, ao longo da vida, nos deparamos com entrevistas. Assistimos ou lemos nas mídias, nos jornais e aprendemos, nos anos iniciais de escolarização, características do gênero. Ao pensarmos em entrevistas associamos a uma conversa guiada por perguntas e respostas ou um roteiro, onde há uma intencionalidade em se saber informações que podem ser oferecidas pela pessoa entrevistada ou pelo grupo.

Na investigação qualitativa, a entrevista é considerada uma das estratégias para coleta de dados, a qual pode ser dominante ou aparecer unida a outras técnicas. Uma das questões que a pesquisadora e/ou o pesquisador precisa estar atento ao optar pela entrevista relaciona-se com os objetivos, estes devem estar ancorados nos quadros teóricos utilizados na pesquisa. Nesta técnica, procura-se conhecer como os sujeitos interpretam determinadas questões apresentadas. A intuição, o planejamento e o preparo são caminhos importantes para perceber as proposições linguísticas e os dados descritivos trazidos pelas colaboradoras e/ou colaboradores.

O estabelecimento de relações de confiança, também, merece destaque na entrevista. É fundamental resguardar a identidade dos sujeitos e a confidencialidade dos dados obtidos. Ao ser utilizada junto com a observação participante, por exemplo, entende-se que os sujeitos já conhecem a pesquisadora e/ou o pesquisador, podendo existir entrevistas que possam ser confundidas com uma conversa entre amigos. Entretanto, em determinados

estágios da pesquisa, mesmo que envolva observação participante, pode ser necessária a solicitação de momentos mais formais, para buscar aproximar-se de aspectos mais determinados a serem apreendidos na investigação.

A investigadora e/ou investigador deve ser sempre paciente. Quando a entrevista é o método dominante na pesquisa é preciso conquistar a confiança dos envolvidos. Pode, por vezes, dedicar-se ao desenvolvimento de estratégias que diminuam a sensação de estranheza entre os sujeitos. É necessário, também, pensar na organização de um cronograma que preveja visitas sequenciais ao campo, procurando realizar conversas iniciais mais banais com avanços gradativos de tempo e investimentos nos direcionamentos voltados aos objetivos da pesquisa.

Ao optar pelo uso do método é preciso saber que nem sempre o sujeito entrevistado está disposto ou encorajado a compartilhar as questões suscitadas. Talvez seja necessário apoiá-lo. A pesquisadora e/ou pesquisador deve explicar com objetividade os métodos e intencionalidades do estudo, além de acordar o tempo e ajustar os horários de acordo com a disponibilidade de quem colabora com a pesquisa. Saber agir na imprevisibilidade, com firmeza, mas sem colocar-se na defensiva, também ajuda.

Nas relações estabelecidas nas entrevistas, características da entrevistadora e/ou do entrevistador tendem a ter influência na recolha de dados. A cor, o gênero, a idade e outras questões podem ser relevantes. Exemplificamos a situação ao dizer que mulheres parecem ter mais facilidade de ficar à vontade com outras mulheres. Mesmo não se tratando, necessariamente, de fatores que desqualificam a pessoa que está conduzindo a pesquisa “é importante que seja sensível aos efeitos que as suas características pessoais possam ter numa entrevista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

Quanto à padronização, nas entrevistas, na pesquisa qualitativa existem variações. São consideradas como padronizadas as que são estruturadas ou semi-estruturadas e podem ser executadas de forma individual ou em grupos. Já as não padronizadas são informais e não possuem uma estrutura fixa, nelas os próprios sujeitos acabam por nortear os tópicos comentados e geralmente são utilizadas para conhecer histórias orais ou de vida.

É possível que existam diferentes fases em uma mesma pesquisa, sendo então, utilizadas diferentes estruturas na aplicação do método, a

depende do objeto e dos objetivos da investigação em curso.

Moreira e Caleffe (2006), nos indicam quatro perguntas a serem feitas antes de realmente fazer a opção pela entrevista. Segundo os autores, a pesquisadora e/ou pesquisador, precisa questionar o porquê do uso da entrevista para a coleta de dados, onde realizará a entrevista, quem serão os sujeitos e quando será possível entrevistá-los. Responder a tais questões ajudará a validar a escolha com base no problema de pesquisa, além de oferecer uma boa visão do tipo de entrevista a ser utilizada e dos questionamentos a serem elaborados.

Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora e/ou pesquisador deve preocupar-se com os registros, se utilizará ou não o gravador, e com a autorização. Destacamos que em entrevistas de longa duração, a gravação pode ser de grande valia, por não ser indicado confiar somente na memória e para trazer a pesquisa detalhamentos que fazem a diferença.

O recurso de gravação deve ser usado com ressalvas, pois talvez intimide os sujeitos ou venha a requerer da pessoa que conduz um intenso trabalho de transcrição, que não deve ser acumulado ou negligenciado. O uso de gravação é uma escolha que pode ser necessária, mas deve estar estritamente planejada, com referências à condução do processo e à antecipação do tempo disponível para as etapas de entrevistar e transcrever com a intenção de analisar os dados recolhidos.

As entrevistas consideradas satisfatórias para a pesquisa qualitativa não restringem ou controlam, demasiadamente, o que o sujeito tem a dizer. Preza-se pelos pormenores, os movimentos e gestos são relevantes, às vezes, um movimento de mãos de uma das partes dá margem a interpretações que auxiliam ou dificultam a entrevista. Não devemos esperar intensidades iguais em sujeitos ou grupos distintos, algumas pessoas apresentam dificuldades em expressar informações, mas, devemos lembrar, que todos os sujeitos selecionados têm contribuições importantes para a pesquisa.

Ouvir cuidadosamente o que o sujeito tem a dizer é tarefa primordial para a investigadora e/ou investigador que decide utilizar a entrevista na pesquisa. Não devemos temer os silêncios, mas concebê-los como momentos comuns em uma troca de ideias, nos quais se abre a oportunidade de organizar os pensamentos e direções.

Neste sentido, caso não compreendamos o que o sujeito disse é possível pedirmos para ele esclarecer, mas com cuidado para não ser em um

tom desafiador e deixando a percepção de que a falha de compreensão está em quem realiza a entrevista, que precisa escutar com um pouco mais de atenção.

Salientamos que entrevistas e questionários não são planejados e desenvolvidos da mesma maneira, sendo, duas opções de métodos distintos. No caso das entrevistas, foco deste subtópico, é preciso ter um plano a seguir, pensado criteriosamente e detalhadamente pela pesquisadora e/ou pelo pesquisador. A elaboração e a sequência das perguntas preveem a presencialidade, mesmo que de forma remota. O desenvolvimento, geralmente, inicia com perguntas mais gerais que proporcionem segurança, as perguntas-filtro, vão sequencialmente, ganhando espaço.

É preciso levar em conta a personalidade e o perfil das pessoas entrevistadas. Professores não teriam o mesmo guia de entrevista de outros profissionais da escola. O foco no objetivo e no problema de pesquisa deve ser encarado como uma tábula de orientação. Os protocolos devem pensar não apenas na introdução da entrevista, mas também no seu encerramento, reforçando as garantias de sigilo e fazendo um breve resumo daquele momento ou uma referência especial à contribuição dos envolvidos na construção da pesquisa, antes dos agradecimentos finais.

Outro ponto que merece atenção é a realização de simulações e testes-piloto. A prática pode colaborar com a testagem do fluxo, do conteúdo e dos entendimentos das questões elaboradas ou tópicos a serem seguidos, permitindo reajustes prévios e melhores desempenhos.

Consideramos que partilhar uma temática em uma pesquisa pode ser algo bastante particular, por isso, enquanto investigadoras e/ou investigadores, devemos ter cuidado com o momento da entrevista, com sua preparação, com as transcrições e com as análises das informações obtidas.

Não compete fazermos avaliações, julgamentos, interpretações distorcidas, ou apresentarmos posturas que, de alguma forma, diminuam o sujeito que está colaborando. Pode haver partilhas de sentimentos ou informações, mas evitando alimentar ou direcionar respostas. Assim, vemos a entrevista como uma técnica que requer rigorosidade, mas sem rigidez, na tentativa de compreender as perspectivas dos sujeitos com respeito a suas subjetividades para evitarmos prejuízos aos resultados finais da investigação.

Análise documental e Pesquisa Bibliográfica

Ao discorrermos sobre pesquisa qualitativa é possível destacar outras ferramentas utilizadas nesse processo que são a análise documental e pesquisa bibliográfica. Utilizar a ferramenta de análise de documentos requer bastante atenção, no intuito de não confundi-la com a ferramenta pesquisa bibliográfica dada às semelhanças existentes entre esses tipos de recolha de dados. A análise de documentos é valiosa para o pesquisador. Conforme o autor:

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. (CELLARD, 2008, p. 295)

O autor apresenta, também, a importância da utilização da ferramenta de análise de documentos e mostra alguns dos benefícios quando é feito o uso da mesma, permitindo, inclusive, uma reconstrução de fatos ou acontecimentos anteriores com pormenores que poderiam ter caído no esquecimento.

Cada ferramenta possui suas especificidades que as distinguem e possibilita que atinjam um propósito peculiar de acordo com o arcabouço teórico e os objetivos da investigação. A ferramenta de pesquisa bibliográfica tem como objetivo analisar diferentes materiais já preparados por vários autores que abordam assuntos em comum. Na análise de documentos a pesquisadora e/ou pesquisador analisa materiais específicos que estejam inseridos no mesmo contexto e que respondem ao objetivo de sua pesquisa.

Para que haja entendimento de cada uma dessas ferramentas, destacamos que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Enquanto que em relação “... a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 44-45).

Apesar de haver semelhanças e aproximações entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental é importante atentar para características que as diferenciam, isto é, a pesquisa bibliográfica está baseada no material que contém contribuições de diversos autores que abordam o mesmo tema. Os materiais que serão examinados na pesquisa documental ainda não

passaram por nenhuma análise ou apreciação.

As fontes são compostas, principalmente, por material impresso que é uma das características da pesquisa bibliográfica, enquanto que na pesquisa documental as fontes são bastante variáveis. Gil (2002, p. 46) chama essas fontes de “documentos de primeira mão”.

No caso dos documentos podemos destacar algumas fontes que se constituem como objeto de pesquisa. O autor denomina como documentos impressos de primeira mão: “cartas pessoais, diários, fotografias, memorandos, regulamentos, ofícios e boletins”; sequencialmente, chama os documentos de segunda mão, aqueles que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e outros; destacamos, também, os documentos midiáticos: disco, fita cassete (vídeo e/ou áudio), CD, DVD, disquete, disco rígido (HD), pen drives, entre outros.

Durante a realização da análise são inúmeros os lugares onde os documentos de “primeira mão” são encontrados, pois os mesmos podem estar conservados e guardados nos arquivos de instituições públicas e/ou privadas, tais como: museus, associações científicas, cartórios, escolas, sindicatos, igrejas, etc. Mas, esses documentos também podem estar nos lugares mais improváveis, tendo em vista que tal material quando foi produzido ou elaborado não tinha a intenção de servir como registro documental, mas servia como meio de comunicação, de regulamentação, ou mesmo de patrimônio pessoal.

Gil (2002, p. 46) destaca que “nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público”.

Assim sendo, ressaltamos que as fontes bibliográficas podem ser consideradas documentos enquanto que nem todo documento é uma fonte bibliográfica. Muitas das fontes que são consultadas nas pesquisas documentais (jornais, boletins e folhetos) também são tratadas como fontes bibliográficas. Por exemplo, o projeto pedagógico de um curso é um documento, mas não uma fonte bibliográfica, por ser uma fonte exclusiva daquele contexto.

Neste sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, quando se utiliza especialmente de material impresso, fundamentalmente, para fins de leitura. A maioria das

pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica. São poucas as que utilizam outros tipos de documentos. Porém, há pesquisas que foram elaboradas unicamente através do uso de outros documentos que não são encontrados em bibliotecas, sendo as mais diversas fontes. Conforme Gil (2002, p. 46), “... correspondência pessoal, documentos cartoriais, registros de batismo, epitáfios, inscrições em banheiros, etc”.

A análise de documentos possui diversas vantagens, pois os documentos formam uma base ampla e sólida de informações, que resistem ao longo do tempo, e com isso tornam-se a mais importante fonte de dados para qualquer pesquisa de caráter histórico.

GIL (2002), também apresenta como vantagem, na análise documental o baixo custo. A apreciação dos documentos, em muitos casos, exige apenas a capacidade da pesquisadora e/ou do pesquisador e sua disponibilidade de tempo, por isso o gasto torna-se baixo, comparado com o de outras pesquisas.

Outra vantagem da análise documental é a não exigência, em muitos casos, de qualquer aproximação com os sujeitos da pesquisa. Isso porque há situações em que a interação com esses sujeitos é complexa e difícil, em outras situações, as informações dadas são lesadas pela conjuntura na qual o contato está entrelaçado.

Conforme Gil (2002), observamos que há críticas a esse tipo de pesquisa referindo-se à não-representatividade e a dificuldade em classificá-las. Tais críticas servem para chamar a atenção da pesquisadora e/ou do pesquisador, a fim de que não se cometa tais erros e contamine seu objeto de pesquisa. É necessário ter cautela e estar em condições para, ao menos em parte, contornar possíveis entraves.

Para garantir a representatividade, algumas pesquisadoras e/ou pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. É importante considerar as mais diversas implicações com relação aos documentos para então estabelecer uma conclusão decisiva.

Enfatizamos que algumas pesquisas desenvolvidas, baseadas em documentos, têm destaques importantes não por proporcionar uma resposta definitiva a uma indagação, mas por harmonizar melhor a forma de enxergar essa problemática ou permitir outras proposições que possibilitam que a sua averiguação aconteça por meio de outros recursos.

O documento escrito permite à pesquisadora e/ou pesquisador algum tipo de reconstrução e por esse motivo se constitui uma fonte valiosa nas ciências sociais. Dessa forma, o material utilizado na análise documental conserva-se como uma testemunha exclusiva de situações ímpares que aconteceram num período anterior, ou seja, no passado.

Esse mesmo documento possibilita também, a partir de análises minuciosas, dimensionar e compreender a conjuntura social daquele período de construção do documento analisado. Para Cellard:

Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir pressões suplementares. (CELLARD, 2008, p. 295).

Dessa forma, os questionamentos da pesquisadora e/ou do pesquisador podem até responder suas indagações iniciais, porém, no decorrer da análise podem surgir situações novas, que provoquem outras indagações e apontem para um novo norte ao qual o documento talvez não responda.

Ao utilizar a análise de documentos deve-se ultrapassar vários entraves e atentar a todas as situações a fim de perceber as ciladas, antes de estar apto a realizar uma análise do material com maior precisão. O primeiro passo é achar os textos pertinentes e questionar a sua confiabilidade. Algumas perguntas são necessárias para a compreensão durante a análise documental: O documento reproduz com fidelidade os fatos? Ele apresenta as percepções da maioria ou apenas de um fragmento (pequeno grupo) daquela população?

É fundamental a compreensão por parte da pesquisadora e/ou do pesquisador com relação ao sentido da mensagem e o mesmo contentar-se com o que tiver à mão, isto é, não se deve criar situações ou respostas a partir de suposições a fim de conduzir o resultado da pesquisa.

Existem também diferentes aspectos a serem ponderados na análise preliminar, destacamos: o estudo do contexto no qual o documento foi produzido; quem é o autor; quais os sujeitos envolvidos nesse contexto social; a credibilidade do documento; sua origem, etc.

A pesquisadora e/ou pesquisador deve indagar o que caracteriza um documento e quais são as suas particularidades. Cellard (2008) diz que:

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de "documento" um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. (CELLARD, 2008, p. 296-297).

Dessa forma, percebemos que os documentos são variados e encontrados em diversos lugares, locais estes até mesmo improváveis e que ocasionalmente podem surpreender quem está pesquisando. Mas é importante atentar para a qualidade da informação e para a variedade das fontes existentes, pois essas características permitem um aprofundamento na pesquisa dada a sua riqueza e seu aprimoramento nessa análise.

Não é confiável uma análise fundamentada numa pesquisa pobre, onde a pesquisadora e/ou o pesquisador desconsidera elementos da situação e do contexto e faz análise de uma documentação limitada, no intuito de estabelecer esclarecimentos sociais.

É preciso que a análise garanta confiabilidade e isso se dá com uma documentação fundamentada e com respaldo.

Uma análise quando é confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. (CELLARD, 2008, p. 305).

É interessante também observar que a falta de fragmentos em determinados documentos pode comprometer a análise, à medida que essa ausência oculte informações valiosas, incluindo o tempo e o contexto no qual esse documento foi produzido.

O documento nem sempre apresenta as influências exercidas sobre a sua construção. O que está dito e o que está implícito tem grande importância no uso dessa ferramenta de análise, bem como, o contexto e a linguagem usada na construção do documento, pois isso pode trazer à tona muitas informações relevantes que respondam às questões propostas na pesquisa.

A pesquisadora e/ou pesquisador tem como função principal tratar os dados e as informações contidas nos documentos analisados, isso diferencia a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental.

Os documentos podem variar de acordo com o interesse e a área específica da pesquisa. Se há a intenção de pesquisar no âmbito escolar brasileiro, os documentos básicos de seu interesse podem ser: Constituição Federal/88; Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); BNCC (Base Nacional Comum Curricular); BNC-Formação (Base Nacional Comum de Formação dos Professores); Projeto Político Pedagógico (PPP); Regimento Escolar; entre outros.

A maioria desses documentos não teria sequer valor numa pesquisa na área de saúde, engenharia mecânica ou química, por exemplo. Assim sendo, é importante, no momento da análise documental, bem como, na pesquisa bibliográfica, ter a compreensão de que a análise é feita a partir de um material de interesse dentro da área escolhida para o bom desenvolvimento do processo da pesquisa.

Considerações Finais

Reforçamos que a escolha da metodologia da pesquisa é um caminho primordial para o desenvolvimento da investigação voltada à construção de conhecimentos científicos. É fundamental a adequação ao arcabouço teórico, ao objeto e aos objetivos pretendidos, além disso, é preciso que se faça testagens e validações, a fim de garantir a confiabilidade da pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem como foco, o humano, desta forma deve considerar as particularidades, acolhendo as subjetividades e percebendo a lógica das diferenças nos ambientes onde são realizadas. Sendo assim, consideramos que as técnicas apresentadas contribuem significativamente, pois oferecem inúmeras possibilidades para recolha de dados. Contudo, diante das bibliografias utilizadas, atentamos para o fato de não haver indicativos para utilização destas ferramentas por pesquisadores com deficiência, bem como, quando a pessoa com deficiência assume o papel de colaborador da pesquisa.

Diante do exposto, ressaltamos que os métodos de recolhas de dados apresentados neste capítulo, somam-se a outros e acrescenta

contribuições tanto para pesquisadores iniciantes ou experientes. Mas, para que qualquer técnica seja acessível a todos, os recursos de acessibilidade precisam ser tomados como parte indispensável do processo. Faz-se necessário compreender que as subjetividades dos indivíduos presentes nos ambientes de pesquisa exigem pensamentos que perpassam o que até então está exposto. Assim, sugerimos que a temática da acessibilidade, para pessoas com deficiência, no campo de metodologia da pesquisa, torne-se objeto de atenção e estudos futuros.

Referências Bibliográficas

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2ª Ed. Coimbra, 2014.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora. LDA. 1994.

CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** 1 tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. EPE: São Paulo, 1986.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ESTADO DA ARTE, REVISÃO SISTEMÁTICA E REVISÃO DE ESCOPO: IDENTIFICAÇÃO, MAPEAMENTO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E SUAS POSSIBILIDADES NA PESQUISA EDUCACIONAL

Everton Willian de Oliveira Cavalcanti¹

Solange Regina Holanda Lasalvia²

Tuca Henrique Verçosa Carneiro de Andrade³

Introdução

O desenvolvimento de uma pesquisa é constituído de inúmeras etapas, cada qual com um grau de importância, que podem variar a cada momento da investigação. A identificação de como se encontra o cenário científico sobre a temática a ser pesquisada fornece informações extremamente necessárias para seu andamento, pois, entre outros benefícios, possibilita averiguar se a pesquisa trata de uma temática que já tem um vasto número de produções, observar se a investigação se trata de um trabalho com determinado grau de ineditismo. Contudo, essa construção requer um esforço sistematizado e comprometido, levando o pesquisador a selecionar a técnica que possibilite uma construção mais adequada ao seu trabalho.

Essa etapa, de característica bibliográfica, deve ser realizada através do

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: everton.cavalcanti@ufpe.br

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: solange.lasalvia@ufpe.br

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: tuca.henrique@ufpe.br

estabelecimento de marcadores para que se possa construir um *corpus*⁴ fiel aos objetivos da pesquisa, podendo ser constituído a partir de

[...] livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. O corpus de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

Outro fator que torna ainda mais necessária a realização desse mapeamento das produções é um aumento nas pesquisas, programas, eventos acadêmicos nos últimos anos, o que indica uma produção constante na ciência e, ainda, uma maior disponibilização e acesso a essa produção, tendo em vista a velocidade com que a tecnologia avança. No que se refere ao campo da Educação, Romanowski e Ens (2006), há mais de dez anos, já indicavam uma preocupação com a formação dos profissionais da Educação, demonstrando que o acesso ao que se vem produzindo poderia colaborar para uma melhor formação docente e, assim, qualificar a atuação profissional.

A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. A literatura especializada tem evidenciado de maneira imperativa a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação (ROMANÓWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Tendo em vista tudo o que aqui já foi trazido, esse artigo teve por objetivo demonstrar, através de diversos trabalhos (ANDRADE, 2018; CÁRCERES, 2018; MACIEL; CUNHA JÚNIOR; LIMA, 2019; MENEZES *et al*, 2015; TAVARES, 2017), a utilização de diferentes técnicas metodológicas para identificação, mapeamento e análise da produção acadêmica na pesquisa educacional. Para tal, focamos nas técnicas: Estado da arte, Revisão

4 Sendo *corpus*, os materiais selecionados e tidos como necessários para a realização das futuras análises (BARDIN, 2010).

de Escopo e Revisão sistemática. A seguir, são apresentadas as características de cada uma dessas técnicas, suas vantagens e limitações, e as aplicações e adequações ao contexto educacional.

Estado da Arte

Antes de apresentar as características do “Estado da arte”, é importante salientar que há algumas divergências entre pesquisadores sobre o “Estado da arte” e “Estado do conhecimento”. Segundo Ferreira (2002), as duas pesquisas são sinônimas, tendo por objetivo sistematizar toda a produção científica em uma área sobre determinado tema. Já Romanowski e Ens (2006), compreendem que o “Estado da arte” é um tipo de investigação que abrange a área de forma mais ampla, buscando um grau de exaustividade nas fontes, ou seja, “[...] para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40), enquanto que o “Estado do conhecimento” seria um tipo de pesquisa que foca em apenas uma fonte ou setor de produções, por exemplo, resumos de teses e dissertações.

Nesse trabalho, foi considerado “Estado da arte” e “Estado do conhecimento” como sinônimos, tendo em vista que os pontos que são relevantes e aqui discutidos estão presentes tanto em pesquisas mais profundas, que utilizaram diversas bases de dados, como em pesquisas mais diretas, que se debruçam sobre uma única base.

Voltando às características, Morosini (2015) e Ferreira (2002) afirmam que o “Estado da arte” tem por objetivo identificar, registrar e categorizar as produções científicas, com vistas a realizar uma reflexão e síntese sobre como se encontra uma temática dentro de uma área específica, fazendo uso de diferentes fontes, bem como, por vezes, a determinação de um espaço e tempo para alcançar tal feito. Ainda,

[...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma

metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Em Educação, é possível observar um aumento de pesquisas do tipo “Estado da arte”, tanto como uma etapa de uma pesquisa maior, como a única estratégia de investigação. Um exemplo da utilização como pesquisa em si é a série de produções chamada “Estado do Conhecimento”⁵, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Comitê dos Produtores de Informação Educacional (COMPED). Essa série investiga diversos elementos que constituem a Educação Brasileira, como a formação de professores, alfabetização, educação tecnológica, entre outros.

A série “Estado do Conhecimento” teve sua primeira publicação no ano de 2000 e a última edição, até o momento, em 2014, o que indica uma continuidade em publicações com esse objetivo. Essa característica de continuidade não é exclusividade desta série e sim das pesquisas do tipo “Estado da arte”, pois devido a produção constante na ciência, sempre existe algo novo a ser identificado e, assim, construir um novo estado que poderá contribuir para pesquisas futuras (SOARES; MACIEL, 2000).

De forma prática, agora analisaremos trabalhos que utilizaram essa metodologia tanto como metodologia única, ou como uma fase da pesquisa, e observemos como foram planejados, estruturados e analisados. Para tal, foram selecionadas três pesquisas como exemplos: Andrade (2018); Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019); Tavares (2017).

A primeira pesquisa, Andrade (2018), uma tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), teve por objetivo perscrutar a ontogênese das representações sociais sobre o(a) velho(a) e a velhice em crianças com idades entre três e cinco anos. A autora, em sua introdução, não nomeia a construção de um “Estado da arte”, contudo, algumas características de sua pesquisa demonstram que foi utilizada tal metodologia.

Foi realizada uma busca em uma única base de dados, a Scientific

⁵ Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/publicacoes>

Eletronic Library (SCIELO), em janeiro de 2018, entretanto, a pesquisadora optou por não utilizar um marco temporal, apenas selecionando a base de dados e os descritores. Um fato importante a ser destacado na pesquisa de Andrade (2018), é a inclusão de novos descritores para refinamento da busca, para assim melhor adequação aos objetivos da pesquisa.

Utilizando-se os descritores “representações sociais” e “representação social” e sem fazer uso de nenhum filtro temporal, foram encontrados, respectivamente, 352 e 173 publicações. Contudo, com o objetivo de verificar a existência e o quantitativo de pesquisas relacionadas a crianças, foi feita uma nova busca, desta vez considerando os termos “representações sociais” e “criança” (testando-se todas as variações do singular e plural). A partir dessa segunda busca, ao todo foram encontrados 47 trabalhos (ANDRADE, 2018, p. 15).

Aqui, é possível verificar como a inserção de um novo descritor modificou o quantitativo encontrado e, assim, melhor alinhou os achados da pesquisa da autora. Outro ponto relevante a ser observado é a escolha de uma única fonte de dados. Na apresentação dos seus achados, Andrade (2018), tem por foco as metodologias utilizadas nessas pesquisas e, ainda, faz uso de uma pesquisa bibliográfica realizada por outros pesquisadores que objetivou procurar trabalhos que incluíssem crianças e adolescentes nos estudos de representações sociais.

Assim, na tese de Andrade (2018), a construção do “Estado da arte”, mesmo que não indicada diretamente, vem surgir como um elemento que fortalece a justificativa para realização da sua pesquisa, demonstra a relevância das técnicas metodológicas que seriam utilizadas e, ainda, identifica lacunas em que sua pesquisa pode contribuir para a produção do conhecimento.

No artigo “A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil”, Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019), fazem uso da metodologia “Estado da arte” como a própria pesquisa em si. Os pesquisadores realizaram buscas em diversas bases, a saber, SCIELO, Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior – GT 11 da ANPED, Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasisbr), Portal de Periódicos CAPES/MEC e Domínio Público. A seleção dos descritores variou para cada temática a ser pesquisada, como fica claro no trecho a seguir.

[...] com a finalidade de delimitar o campo das produções acadêmicas, fizemos buscas com as palavras-chave *permanência e educação superior*; depois, com *permanência e ensino superior*. Já para fazer a busca por produções referentes à evasão, utilizamos as palavras-chave *evasão e educação superior*; depois, *evasão e ensino superior* (MACIEL; CUNHA JÚNIOR; LIMA, 2019, p. 4).

Devido ao artigo tratar da permanência e evasão, os autores viram a necessidade de utilizarem vários descritores e alguns específicos para abranger o maior número de pesquisas que se relacionassem com seu trabalho, assim como, ao utilizar educação superior e ensino superior, eles ampliaram a captação de trabalhos que, mesmo tratando de um mesmo assunto, podiam ter utilizado termos diferentes (neste caso, educação e/ou ensino). Outra questão importante é que nesta pesquisa, os autores indicaram que iriam analisar trabalhos na língua portuguesa, o que também se torna uma variável na pesquisa.

Assim como a tese de Andrade (2018), este artigo não utilizou um marco teórico para delimitar um período temporal em que as pesquisas deveriam estar inseridas, o que significa que esta investigação buscou ter uma visão total, e não uma visão da situação recente ou atual sobre a produção acadêmica. Isso fica evidente na forma como os autores optaram por apresentar seus resultados.

Inicialmente, Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019) apresentam os conceitos de permanência e evasão presentes nas obras selecionadas em sua investigação, apontando aproximações e distanciamentos entre tais conceitos e trabalhos encontrados. Em seguida, ocorre a apresentação dos resultados em si, com uma sequência de tabelas e gráficos, onde as características dos trabalhos são indicadas, desde aspectos metodológicos até distribuição de produção por ano. Esta forma de apresentar os achados do “Estado da arte” está alinhada aos objetivos dos autores em utilizar essa metodologia como única em sua pesquisa.

Finalizando os trabalhos aqui utilizados como exemplos, na tese “A prática pedagógica de professores de Educação Física do programa academia da cidade do Recife com idosos”, Tavares (2017) aponta que o “Estado da arte” foi realizado a fim de se conhecer as pesquisas já existentes sobre a temática a ser trabalhada em sua tese, pois assim, seria possível “[...] identificar tanto possíveis lacunas, quanto ênfases no concernente aos objetos das pesquisas”

(TAVARES, 2017, p. 64). Ou seja, nessa pesquisa o “Estado da arte” foi feito como uma fase da pesquisa e não ela como um todo.

Diferentemente dos outros dois exemplos aqui apresentados, Tavares (2017) utilizou um marco temporal, estabelecendo um momento específico para início e fim. Em outras palavras, os trabalhos selecionados deveriam estar situados em um espaço-tempo pré-estabelecido pela pesquisadora, que, nesse caso, foi entre os anos 2003 e 2014. Contudo, vale ressaltar que, mesmo estabelecendo um recorte temporal, é importante estar atento ao surgimento de novas pesquisas posteriores ao seu marco.

A seleção das bases de dados foi feita pela autora através do estabelecimento de critérios de qualidade e relevância dos periódicos, bem como a partir da vinculação acadêmica (no caso da investigação de dissertações e teses no programa de pós-graduação ao qual estava vinculada). A apresentação dos resultados foi realizada através da utilização de tabelas com as principais características, bem como a apresentação de resumos de cada obra incluída nas buscas.

Após a apresentação desses três exemplos, fica evidente que o “Estado da arte” é uma modalidade metodológica que possibilita ter acesso ao que existe sobre uma temática específica, identificando referenciais, principais metodologias, entre diversos outros elementos. Ainda é possível identificar que sua importância e presença em uma investigação varia do interesse e objetivo do pesquisador, tendo em vista que o “Estado da arte” pode surgir como um elemento que fortalece a justificativa e apresenta alguns conceitos e referências, ou surgir como uma fase que cria uma espécie de “terreno” onde será realizada, e, ainda, como a pesquisa propriamente dita, com todas suas especificidades.

A escolha destes três trabalhos como exemplos foi feita tendo em vista que todas estão situadas no campo da Educação e são pesquisas que utilizaram o “Estado da arte” de forma diversificada. Entretanto, é importante ressaltar que, apesar de ser de extremo valor, a construção do “Estado da arte” requer responsabilidade e alguns cuidados, como indicado por Romanowski e Ens (2006), ao afirmar que é necessário que quem se propõe a tal tarefa tenha tempo para realizar as leituras de forma atenta, tenha certa experiência em análise de dados e utilize um apoio teórico para qualificar suas buscas e análises.

Revisão Sistemática

Tratar da Revisão sistemática requer um resgate de suas origens e entender como essa modalidade de revisão tornou-se tão presente na ciência, mas ainda pouco utilizada no campo da Educação.

Denyer e Tranfield (2009), relatam que a realização de revisões não é algo novo nas pesquisas, entretanto, mais recentemente surgiu uma necessidade de estabelecer cada vez mais critérios, normas de sistematização, formas de analisar os dados e, ainda, técnicas para apresentar os dados oriundos de tais revisões. Nesse sentido, a revisão sistemática tem nesse ponto sua gênese, mais especificamente relacionada a um movimento que ocorreu na década de 1980 na medicina e que buscava uma prática clínica baseada em evidências. Esse movimento da medicina gerou a criação de diversas instituições que sistematizam diversas informações em saúde a fim de obter subsídios que venham a otimizar toda a prática em saúde.

Como evidenciado anteriormente, a Revisão sistemática tem seu berço na Saúde, e, por isso, tem sua grande parcela de trabalhos, tanto a nível nacional como internacional, nessa área. Entretanto, na Educação, já é possível observar um aumento em pesquisas nesse formato, como identificado por Ramos, Faria e Faria (2014) que se propuseram a indicar as contribuições da Revisão sistemática na inovação das investigações em Ciências da Educação. Tais autores afirmam que esse aumento de interesse sobre a Revisão sistemática na Educação pode estar relacionado à elevação dos índices de produtividade bibliográfica em Educação e a maior facilidade de acesso a diversas fontes, graças aos avanços da tecnologia.

O objetivo central de uma Revisão sistemática se refere em conseguir reunir os trabalhos de melhor qualidade que possam trazer a resposta a uma questão específica, mais pontual (DENYER; TRANFIELD, 2009; DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011; RAMOS; FARIA; FARIA, 2014), ou seja, através de processos pré-estabelecidos e protocolos rigorosos, o pesquisador pode obter os dados que busca e evitar quaisquer riscos de enviesar sua pesquisa.

A operacionalização desse tipo de pesquisa requer a construção de um protocolo que precisa ser seguido de forma responsável, comprometida e fidedigna. Isso se faz necessário pois é esse protocolo que garante a fidelidade

dos achados e a garantia de que se houver uma futura reprodução da mesma pesquisa os achados serão os mesmos, pois o protocolo foi seguido à risca. É necessário também garantir que os trabalhos incluídos na revisão atendam plenamente aos critérios estabelecidos. Dessa forma, uma das etapas mais importantes da revisão é a construção de seu protocolo.

[...] é basilar o objetivo de estruturar todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes, logo pela definição de uma equação de pesquisa, de critérios de inclusão e exclusão e de todas as normas que julguem convenientes para o caso. A credibilidade da pesquisa será, desta forma, proporcional ao grau de como se estabelecem as regras, pela possibilidade de replicação do processo por um outro indivíduo, na medida em que aquilo que não é verificável pelos pares, não é científico (RAMOS; FÁRIA; FÁRIA, 2014, p. 22).

Tendo por objetivo melhor visualizar as etapas que constituem a construção de uma Revisão sistemática, a seguir está demonstrado um modelo de protocolo (figura 1) e, ainda, uma pesquisa que utilizou esse tipo de revisão.

Figura 1 - Etapas da elaboração de protocolo de Revisão sistemática

Objetivo	Definir o problema de pesquisa, de forma a construir uma questão clara e que possa ser respondida.
Equações de Pesquisa	Seleção dos descritores e utilização de operadores booleanos (AND, OR, NOT, etc.)
Âmbito da Pesquisa	Selecionar quais bases de dados serão utilizadas.
Crítérios de inclusão e exclusão	Determinar quais critérios garantem que um trabalho seja considerado aceito e outro seja excluído.
Crítérios de inclusão e exclusão	Elementos que garantem a objetividade e fidelidade da pesquisa.
Resultados	Registro de todos os passos que geraram esses resultados.
Tratamento dos dados	Filtragem e análise crítica de todos os dados obtidos nas buscas. Recomendável utilização de software de gestão bibliográfica.

Fonte: Adaptado de Ramos, Faria e Faria (2014) e Gough, Thomas e Oliver (2012).

Todos os passos descritos na figura 1 requerem uma atenção especial, sobretudo no que se refere à questão dos critérios de validade metodológica. Uma das formas mais seguras e utilizadas nas Revisões sistemáticas para assegurar sua validade é a realização das buscas por, pelo menos, dois investigadores, como forma de eliminar possíveis falhas na atuação, o que não ocorreria se apenas um pesquisador realizasse o protocolo. Outro ponto a ser destacado é a seleção dos descritores, esse processo deve ser feito tendo em vista os descritores mais abrangentes e utilizáveis. Para tal feito é possível a identificação de descritores em bases que fazem essa catalogação, como o *Thesaurus* Brasileiro da Educação⁶, que é uma base de descritores brasileira ligada ao INEP, cujo objetivo é garantir que pesquisadores e documentalistas possam processar e buscar as informações de forma mais efetiva.

No sentido de tornar mais claro esse processo, apresentamos a seguir, uma pesquisa que se ancorou na Revisão sistemática.

Cáceres (2018), se propôs a apresentar o campo profissional de desenvolvimento profissional dos docentes universitários, através da análise de artigos baseados em estudos empíricos sobre o impacto de um processo formativo pedagógico no docente universitário. A autora, na construção de seu objetivo, utilizou uma técnica chamada PICO, onde “P” significa população, “I” intervenção, “C” controle e “O” *outcomes*, ou seja, desfechos/resultados. Agregando ainda mais um elemento, foi inserida outro “C”, que corresponde a contexto.^{7,8} Desta forma, a autora construiu a seguinte tabela 1.

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

7 Para mais informações sobre essa técnica, ver Petticrew e Roberts (2006) e Cook e West (2012).

8 Essa não é a única técnica utilizada nas Revisões sistemáticas para construção dos objetivos. Uma outra construída por Denyer *et al* (2008) e apresentada por Denyer e Tranfield (2009) é o acrônimo CIMO, onde “C” refere-se ao contexto, “I” as intervenções, “M” ao mecanismo e “O” *outcomes*.

Tabela 1 - Aplicação da técnica PICOC

Critério	Descrição dos componentes
População (P)	Docentes universitários
Intervenção (I)	Programas de formação/desenvolvimento profissional docente
Controle (C)	Não se aplica
Outcomes (O)	Efeitos, impactos, mudanças como resultado do programa de formação pedagógica para docentes
Contexto (C)	Experiências universitárias internacionais

Fonte: Extraído de Cáceres (2018).

Com base na tabela 1, Cáceres (2018) chegou a três perguntas condutoras:

1. Quais são os conceitos-chaves que predominam nos estudos empíricos sobre o impacto de programas de formação para docentes universitários?

2. Quais são as temáticas que tratam os estudos empíricos sobre o impacto de programas de formação para docentes universitários?

3. Que metodologias e que características apresentam as amostras dos estudos empíricos sobre o impacto de programas de formação para docentes universitários?

Observando as características que foram aqui apresentadas sobre a Revisão sistemática, poderia ser que algum leitor viesse a entender que esse tipo de revisão deve ocorrer a partir de uma única pergunta condutora. Entretanto é possível realizar Revisões sistemáticas com mais de uma pergunta, desde que sejam claras e objetivas. Isto pode ser percebido na construção das perguntas no artigo que apresentamos como exemplo.

A autora também construiu um protocolo bem descrito em seu trabalho, ou seja, apresentou todas as etapas que construíram a sua revisão bem como realizou as tomadas de decisão, o que possibilitaria a outro pesquisador repetir tal busca. Entretanto, no que se refere aos critérios de validade metodológica, Cáceres (2018) não apresentou quais foram escolhidos. Essa ausência pode significar que foi uma revisão realizada por uma única pessoa, ou algum outro elemento que não seja tão habitual

nas Revisões sistemáticas (GOUGH; THOMAS; OLIVER, 2012, RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Por fim, a pesquisadora trouxe a apresentação de seus resultados de forma direta, crítica, sendo fiel aos seus objetivos e perguntas.

A utilização desse artigo como exemplo se deu por ele ser uma Revisão sistemática na área da Educação, pela descrição precisa dos passos metodológicos e apresentação dos resultados, porém, é importante refletir sobre as limitações de uma revisão desse tipo. Tendo em vista que se busca a melhor amostra, é possível perder trabalhos que não se encaixam no conceito de melhor, ou, ainda, que na realização de revisões por um único investigador, erros não sejam percebidos e, assim, a revisão seja comprometida. Salienta-se ainda que a utilização de revisões sistemáticas na construção de trabalhos de conclusão de curso, como monografias, dissertações e teses, pode contribuir ao construir todo o panorama de produções e as características dessas produções.

Revisão de Escopo

A Revisão de escopo, assim como o “Estado da arte” e a Revisão sistemática é um tipo de pesquisa de característica bibliográfica, e tem sua origem recente. Segundo Arksey e O’Malley (2005), a Revisão ou Estudo de escopo é uma modalidade de revisão que em certos pontos pode parecer muito semelhante à Revisão sistemática, porém possui objetivos diferentes. De modo geral, as Revisões de escopo têm como objetivo mapear os principais conceitos que dão base a todo um campo de investigação, bem como indicar as principais referências e evidências disponíveis (TRICCO *et al*, 2016). Assim, esse tipo de revisão busca responder questões mais amplas, catalogando o máximo possível de fontes para sua pesquisa.

Rocco (2017), ao utilizar a Revisão de escopo como metodologia de sua dissertação, construiu um quadro em que traz algumas definições atribuídas a esta revisão por diversos autores e, ainda, a finalidade da mesma. Por ser uma técnica relativamente nova, apresentamos no quadro 1 algumas dessas definições sintetizadas por Rocco (2017), para que seja possível adentrar nas características dessa revisão sem ter grandes dúvidas sobre o que se trata ela.

Quadro 1 - Conceitos e finalidade da Revisão de escopo

Autores	Definições/Objetivos	Finalidade
Arksey e O'Malley (2005)	Trata-se de uma revisão que objetiva o mapeamento rápido de conceitos subjacentes a um determinado campo de conhecimento, bem como fontes e evidências disponíveis.	Examinar a extensão, o alcance e a natureza da pesquisa. Pode ser a etapa inicial de uma revisão sistemática completa. Resumir e divulgar resultados da pesquisa. Identificação de lacunas na literatura existente.
Anderson <i>et al</i> (2008)	Tem por objetivo a contextualização do conhecimento, no que se refere a identificação de uma determinada área do conhecimento, com foco em aplicar nos contextos de políticas e práticas institucionais.	Mapear a literatura, através de síntese de literatura relevante, mesmo que de diferentes tipos de estudo. Mapear conceitos, contribuindo para o estabelecimento de como um termo vem sendo utilizado na literatura. Mapear políticas, através da identificação de documentos oficiais e declarações que influenciam práticas da área de conhecimento que está sendo investigada. Consulta das partes interessadas.
Davi <i>et al</i> (2009)	Está envolvida na síntese e análise de vasta gama de investigação, a fim de fornecer clareza sobre conceitos de um tema específico e/ou evidências sobre uma determinada área.	Tem por finalidade reconhecer o campo a ser investigado.

Fonte: Adaptado de Rocco (2017).

Diante desse esforço em esclarecer do que se trata a Revisão de escopo, é necessário partir agora para as características práticas desta revisão. Aqui utilizaremos o conceito e esquema proposto por Arksey e O'Malley (2005), que são tidos como os precursores deste tipo de revisão.

Assim como toda pesquisa, o Estudo de escopo tem como primeira etapa a identificação da questão de pesquisa, contudo, essa deve ser ampla, com termos que abarquem o máximo possível de fontes. Para lidar com essa amplitude, é necessário estabelecer parâmetros que guiem as buscas, para, assim, filtrar toda a gama de referências que chegarem.

A segunda etapa é identificar os estudos a serem analisados. Para

tal, é importante manter a ideia de amplitude característica desse tipo de revisão, assim, cabe realizar as buscas em diferentes fontes, como bancos de dados eletrônicos, listas de referências presentes em estudos encontrados nos bancos de dados, pesquisar de forma manual os principais periódicos que circulem no campo a ser pesquisado e, ainda, buscar materiais com redes existentes que tratem da temática, organizações e conferências relevantes, a fim de obter trabalhos produzidos mas que podem ainda não ter sido publicados.

A terceira etapa diz respeito à seleção dos estudos, que deve ser feita através da elaboração de critérios de inclusão e exclusão, porém, diferentemente das Revisões sistemáticas, esses critérios podem ser estabelecidos *post hoc*. A quarta etapa é o mapeamento dos dados. Para tal, o autor tem maior liberdade para selecionar quais dados devem ser filtrados, quais são mais relevantes para serem apresentados, entre outros. De modo geral, é importante selecionar dados como: informações da obra (autor, ano, local); intervenção; objetivo do estudo; metodologia; resultados com foco em resultados importantes. Ressaltando que, construir um resumo não garante que o leitor possua todas as informações necessárias para, por exemplo, realizar uma tomada de decisões baseadas nos resultados da revisão, assim, é importante estar atento nesse mapeamento.

A última etapa é o agrupamento, comparação, resumo e relato dos resultados. Aqui o pesquisador deve ser fiel a característica de amplitude da Revisão de escopo, ou seja, apresentar uma visão geral do campo e produções acadêmicas vinculadas a ela, sem ter como objetivo indicar sínteses de ideias, trazendo um achado em detrimento do outro. Ou seja, apesar do Estudo de escopo exigir também algum grau de estrutura analítica, não há interesse em apresentar o “peso” de um achado ou intervenção em relação a outro, o que se justifica pelo fato dessa revisão não estar buscando comparar a qualidade dos estudos e sim mapear todo o campo.

A fim de exemplificar como se aplicam essas etapas em um estudo, será apresentada agora a pesquisa de Menezes *et al* (2015), que, apesar de não ser uma investigação do campo da Educação, analisa aspectos relacionados a esse campo.

Menezes *et al* (2015) tiveram como objetivo analisar o estado atual do conhecimento sobre raciocínio clínico no ensino de graduação em enfermagem. Para tal, construíram a seguinte pergunta: O que tem sido

estudado sobre raciocínio clínico/pensamento crítico/ tomada de decisão no ensino de graduação em enfermagem? Como fica evidente na pergunta, o interesse das pesquisadoras não era responder a uma questão restrita, mas sim mapear todas as produções e identificar o estado atual das mesmas.

Quanto à seleção dos descritores, é possível identificar no trecho a seguir que as autoras buscaram inserir o máximo possível de descritores e combinações que gerassem um grande quantitativo de materiais a serem analisados para, assim, tornar sua busca ampla.

Os descritores e suas combinações usadas para construir as estratégias foram: “nurses”; “nursing staff”; “students, nursing”; “clinical competence”; “judgement”; “intuition”; “thinking”; “diagnosis”; “differential”; “cognition”; “logic”; “cognitive science”; “decision theory”; “decision support systems, “clinical”; “decision support techniques”; “nursing diagnosis”; “education”; “hospitals”; “learning”; “nurses practice patterns”; “nursing care”; “nursing faculty practice”; “patient care planning”; “preceptorship”; “problem-based learning”; “schools”; “health occupations”; “teaching”; “hospitals”; “teaching”; “universities”. A busca foi realizada na base de dados MEDLINE (PubMed), desde o seu início até outubro de 2014, quando foi concluída, limitando-se aos artigos publicados em português, inglês ou espanhol (MENEZES *et al*, 2015, p. 1038).

Com essa busca, elas obtiveram um total de 1380 estudos, sendo um excluído por repetição. Estes, foram analisados através dos títulos e resumos por uma revisora, que elencou quais tinham proximidade real com o objetivo da pesquisa. Em seguida, duas revisoras realizaram a leitura integral dos 38 trabalhos que permaneceram, a fim de extrair os dados necessários à revisão. Após a leitura integral, as autoras obtiveram um total de 23 artigos.

O processo de seleção dos dados foi baseado nas etapas descritas anteriormente. Elas conseguiram identificar, através desta revisão, que existia um quantitativo razoável de obras que tratam sobre o pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, entretanto, a maior parte não tratava do ensino dessas questões na graduação. Isto sinaliza para uma das características da Revisão de escopo, que é identificar possíveis lacunas num campo do conhecimento em específico.

Considerações finais

As diversas técnicas aqui apresentadas demonstram como o objetivo de analisar as produções acadêmicas de um campo em específico podem gerar diferentes tipos de resultados, dependendo de qual técnica seja escolhida. Foi possível identificar que, dependendo do objetivo da pesquisa, o pesquisador pode realizar um mapeamento do estado do conhecimento de forma a identificar, mapear e realizar sínteses, traçando o estado atual ou de um período específico, através da elaboração de um “Estado da arte”, ou pode elaborar uma questão específica, objetiva e encontrar os trabalhos mais qualificados que possam o auxiliar a responder tal problema, através da elaboração de uma Revisão sistemática, ou, ainda, construir todo um mapeamento de produções de diferentes fontes e diferentes tipos de estudo, traçando uma visão ampla e geral de como se encontra todo um campo de conhecimento, através da realização de uma Revisão ou Estudo de escopo.

Todas estas técnicas têm um ponto em comum, a necessidade de estabelecer objetivos claros e ter responsabilidade na realização das buscas, e, ainda, não escolher uma ou outra técnica por afinidade e sim por ser a que melhor se adequa ao objetivo da sua pesquisa.

É importante ressaltar que o artigo não teve por objetivo encerrar nenhuma discussão sobre uma ou outra estratégia metodológica, pelo contrário, ele teve como foco a geração de debates sobre como os pesquisadores em educação podem utilizar diferentes técnicas de análise das produções acadêmicas de um campo específico para enriquecer suas pesquisas. Aqui, foram apresentadas três diferentes técnicas, mas existem várias, e cabe ao pesquisador, munido de responsabilidade, ética e foco, encontrar o método mais adequado a sua pesquisa.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, D. A. **Ontogênese da representação social sobre velho/velhice em crianças: constituindo e diferenciando o “nós” e o “eles”.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Recife, 2018

ARKSEY, H; O’MALLEY, L. Scoping studies: Towards a Methodological Framework. *Int J Soc Res Methodol.* v. 8, p. 19-32, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

CÁRCERES, P. M. E. **Revisión sistemática sobre el impacto de los programas de formación em el docente universitario.** Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Atas – Investigação Qualitativa em Educação, v. 1, 2018.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C; TAKAHASHI, R. F; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, Out. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000500033>.

DENYER, D; TRANFIELD, D. Producing a systematic review. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), **The Sage handbook of organizational research methods** (p. 671–689). Sage Publications Ltd, 2009.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, nº 79, p. 257-272, ago, 2002.

GOUGH, D; THOMAS, J; OLIVER, S. Clarifying differences between review designs and methods. **Systematic Reviews**, v. 1, n. 1, p. 28, 2012.

MACIEL, C. E; CUNHA JUNIOR, M; LIMA, T. S. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945198669>.

MENEZES, S. S. C; CORREA, C. G; SILVA, R. C. G; CRUZ, D. A. M. L. Raciocínio clínico no ensino de graduação em enfermagem: revisão de escopo. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 49, n. 6, p. 1032-1039, Dez 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000600021>.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

RAMOS, A; FARIA, P. M; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 14, nº 41, p. 17-36, jan/abr, 2014.

ROCCO, F. V. C. **Intervenções de prevenção positiva: uma revisão de escopo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, São Paulo, 2017.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas qualitativas denominadas “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SOARES, M. B; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p.

TAVARES, N. P. **A prática pedagógica de professores de Educação Física do programa academia da cidade do Recife com idosos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2017.

TRICCO, A. C; LILLIE, E; ZARIN, W; O'BRIEN, K; COLQUHOUN, H; KASTNER, M; LEVAC, D; NG, C; SHARPE, J. P; WILSON, K; KENNY, M; WARREN, R; WILSON, C; STELFOX, H. T; STRAUS, S. E. A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. **BMC Med Res Methodol**. v. 16, nº 15, p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12916-016-0718-1>.

ANÁLISE DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA: A ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DE DISCURSO COMO POSSIBILIDADES

Andréa Duarte da Silva¹

Introdução

A utilização da abordagem qualitativa na investigação proporciona um trabalho com uma multiplicidade de situações, pois tal abordagem se baseia em conjunturas reais e, nesse contexto, engloba um conjunto de significados, crenças, análises, ponderações, atitudes e valores que buscam responder a questões específicas.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características peculiares da pesquisa qualitativa. Dentre elas, está o ambiente natural, que é a sua fonte direta de dados; e o pesquisador que, além de corresponder ao seu principal mediador, deve manter contato direto com o contexto investigado para compreender como os fenômenos acontecem.

Além disso, outra particularidade abordada pelos autores é que a recolha de dados é extremamente descritiva e, sendo assim, todos os dados da realidade dos sujeitos são considerados importantes, pois cada detalhe pode contribuir para uma melhor compreensão do problema estudado. Além disso, o interesse do investigador se volta muito mais ao processo das manifestações nas atividades, nos acontecimentos e nas relações cotidianas do que com o resultado.

Nesse contexto, a análise de dados se dá por um processo indutivo,

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: adsandreaduarte@gmail.com

não há uma busca por constatações previamente formuladas, as concepções se constroem ou se consolidam a partir da inspeção dos dados. Entretanto, a ausência de hipóteses não implica a inexistência de um quadro teórico que direcione a recolha e a análise de dados.

Nessa perspectiva, os autores supracitados apontam certas inquietações do pesquisador inexperiente ao se deparar com o momento da análise de dados que, por se tratar de uma tarefa analítica, pode ser concebida como algo extremamente complicado e trabalhoso, o que muitas vezes pode provocar um impulso de procrastiná-la, provocando, seguidamente, o aumento da ansiedade e questionamentos de incapacidade e impossibilidade de executá-la.

Assim, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) ponderam que, “Se for encarada como uma série de decisões e tarefas, em vez de ser vista como um imenso esforço de interpretação, a análise de dados, surge como algo mais agradável”.

Diante de alguns impasses, o pesquisador inexperiente pode questionar: Qual caminho devo seguir para analisar os dados recolhidos? De que forma devo organizar o material obtido? Qual o melhor método ou técnica para realizar a análise? Bem, certamente não é a nossa intenção responder essas e outras perguntas que possam surgir, mas sim mostrar certas informações que podem nortear ou contribuir para que o próprio investigador possa chegar aos resultados das dúvidas epistêmicas naturais da sua inexperiência.

Com o propósito de contribuir para o conhecimento, mesmo que de forma introdutória, este capítulo tem como objetivo apresentar a análise de dados e sua importância, assim como a análise de conteúdo e a análise de discurso como possibilidades para a análise de dados na pesquisa qualitativa. Para tanto, realizamos um estudo teórico baseado em pesquisa bibliográfica.

A estrutura do texto está organizada de maneira que possamos, inicialmente, conhecer o conceito e a importância da análise de dados. Em seguida, abordamos a análise de conteúdo, seu percurso histórico, definição, técnicas e fases de organização. Logo depois, apresentamos a análise de discurso, seguindo seu processo na história e suas contribuições como possibilidade de análise. Concluindo, então, com as considerações finais.

A análise de dados e sua importância na pesquisa qualitativa

A análise de dados é uma fase complexa e determinante na investigação. É um processo que tem como propósito consolidar, limitar, descrever e interpretar as falas dos atores sociais, assim como, o que o pesquisador observou e leu, para, então, construir significados ou entendimentos que possam contribuir para a constatação de um estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático” de todo material que foi obtido na investigação. Tal processo tem a finalidade de proporcionar a compreensão desses achados e a apresentação dessas informações para os outros.

Neste sentido, os autores sobreditos oferecem dez sugestões para iniciar o processo de análise dos dados simultaneamente à recolha de dados, dentro e fora do campo empírico, são elas: 1. Submeta-se a tomar decisões que enfoquem o estudo; 2. Submeta-se a tomar decisões relativas ao tipo de estudo que você deseja realizar; 3. Desenvolva perguntas analíticas; 4. Planeje sessões de coleta de dados de acordo com o que você identifica em observações prévias; 5. Escreva muitos “comentários de observador” das ideias que surgem no campo; 6. Escreva memorandos para você mesmo acerca do que está aprendendo; 7. Experimente ideias e temas junto aos sujeitos; 8. Comece a explorar literatura enquanto você estiver no campo; 9. Brinque com metáforas, analogias e conceitos; e 10. Utilize dispositivos visuais.

Destacamos que um outro fator relevante na etapa inicial do processo de organização é a estruturação do trabalho pelo pesquisador. Para tanto, é fundamental a realização dos processos de leitura e releitura dos conteúdos, a fim de contribuir para a categorização dos dados obtidos de forma descritiva.

De acordo com Gil (2008, p. 156), “A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), algumas ações são importantes para melhor estruturar o trabalho com os dados obtidos em uma investigação. Para tanto, é necessário ordenar os dados numericamente; ler o material para desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação e escrever os possíveis códigos; procurar palavras e frases usadas pelos sujeitos que sejam

familiares; criar categorias e usar abreviaturas ou números; desenvolver um sistema de codificação limitado que envolva tópicos para os quais haja muito material, ou tópicos que se deseja explorar.

Lüdke e André (1986, p. 49) afirmam que “a classificação e a organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise [...] Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias podem então surgir nesse processo”.

Outro fator importante apresentado pelos autores é considerar o conteúdo que está posto, que foi apresentado no material recolhido, e também o conteúdo que não está explícito. A análise deve ser realizada profundamente com o intuito de trazer à tona o implícito, aquilo que foi silenciado, e as contradições apresentadas e observadas no contexto.

Segundo Minayo (2000), há três grandes obstáculos que os pesquisadores podem enfrentar ao se tratar da análise dos dados: o primeiro é “ilusão da transparência”, termo denominado por Bourdieu, que aborda a ideia que o observador acredita ter sobre o real, por ter familiaridade com o objeto.

O segundo, leva o pesquisador a se ater aos métodos e técnicas, podendo contribuir, dessa forma, para o distanciamento da fidedignidade ao que está contido no material e na dinâmica das relações sociais.

Já o terceiro obstáculo é a dificuldade causada pelo distanciamento teórico com as descrições, provocada ao unir teorias e conceitos muito abstratos com os dados recolhidos.

Outro ponto relevante abordado pela autora, é que a análise do material, dentro da proposta de investigação social, possui três finalidades complementares, são elas:

A primeira é heurística. Isto é, insere-se no contexto de descoberta das pesquisas. Propõe-se uma atitude de busca a partir do próprio material coletado; a segunda é de “administração de provas”. Parte de hipóteses provisórias, informa-as ou as confirma e levanta outras; a terceira é a de ampliar a compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens (MINAYO, 2000, p. 198).

Neste sentido, reforçamos a importância que a análise de dados tem para uma investigação social. Além disso, de acordo com Luna (1996), o

papel do pesquisador, nesse contexto, é o de intérprete da realidade, que está comprometido com a produção do conhecimento de maneira fidedigna, e que tenha sua relevância teórica e social.

No próximo tópico, abordaremos a análise de conteúdo, seu percurso histórico e seu conceito, de tal forma que possamos conhecer um pouco sobre o método, bem como compreender sua contribuição para a pesquisa qualitativa.

Análise de Conteúdo: percurso histórico e conceito

Ao pensarmos em análise de dados qualitativos, a análise de conteúdo é concomitantemente lembrada, pois sua aplicabilidade, quando o objetivo da pesquisa é a busca de sentidos, pode ser desenvolvida em inúmeras formas de comunicação. Com o intuito de conhecer o caminho histórico dessa perspectiva de análise, buscamos nos basear nas contribuições de Bardin (2011), Minayo (2000) e Amado (2014).

Poderíamos dizer que a necessidade de descobrir ou desvendar mensagens surgiu ainda na Antiguidade juntamente com a Hermenêutica – arte da interpretação ou compreensão do texto, dos seus sentidos e significação. Dessa forma, a interpretação de sonhos, de textos bíblicos com suas metáforas e parábolas, assim como de textos literários – e até o estudo da astrologia e a psicanálise – utilizam-se de um processo hermenêutico.

Em alguns períodos da história, podemos observar tendências de pesquisas que indicam a análise de conteúdo, e são esses indícios que iremos abordar de forma sucinta, para que possamos perceber o processo de construção do método.

Então, como registro histórico, em 1640, uma pesquisa de autenticidade na Suécia buscou identificar a possibilidade de efeitos negativos que noventa hinos religiosos poderiam provocar nos luteranos. Utilizou-se, assim, mesmo que de forma prematura, a análise de conteúdo, ao analisar os diversos temas religiosos, valores, modalidades e complexidade estilística contidas nos hinos. Na sequência, entre 1888 e 1892, o francês B. Bourdon, com o intuito de captar a expressão das emoções e das tendências da linguagem, utilizando o livro de Êxodo, um escrito bíblico, trabalhou em uma perspectiva rigorosa, temática e quantitativa.

Já no período de 1908-1918, foi realizado um estudo sociológico

sobre a integração dos imigrantes polacos na Europa e nos Estados Unidos, no qual foi utilizada uma técnica elementar da análise de conteúdo em um material diversificado (cartas, diários íntimos, mas também relatórios oficiais e artigos de jornal).

No início do século XX, tendo seu desenvolvimento nos Estados Unidos, mais propriamente na Escola de Jornalismo de Columbia, a análise de conteúdo é utilizada em um contexto, no qual o rigor científico é pautado na medida, e a análise é quantitativa e voltada para a análise de materiais jornalísticos. Logo após, com a Primeira Guerra Mundial, surge o interesse pelo estudo da propaganda. O nome pioneiro na história da análise de conteúdo é o de H. D. Lasswell, ao realizar análises de imprensa e de propaganda em meados de 1915. Teve, então, o trabalho intitulado *Propaganda Technique in the World War*, editado em 1927.

De acordo com Bardin (2011), o behaviorismo imperava nos Estados Unidos, especificamente nas Ciências Psicológicas. Assim, prevalecia o máximo de rigor e cientificidade, e se desprezava a introspecção intuitiva, no que refere à psicologia comportamental objetiva. Outro fato importante nesse contexto é o distanciamento entre a linguística e a análise de conteúdo, que traçam trajetórias distintas, embora tenham proximidade com o mesmo objeto: a linguagem.

Em uma conjuntura provocada pela Segunda Guerra Mundial, na década de 40, estudos empíricos conduzem a análise de conteúdo voltada às Ciências Políticas para uma pesquisa pragmática e com objetivo específico: identificar propagandas com ideologia nazista em jornais ou revistas.

Enquanto isso, na Universidade de Chicago, Lasswell continuava seus estudos sobre análise dos símbolos e mitologias políticas. Nesse período, aumenta o número de pesquisadores de distintas áreas do conhecimento, como sociólogos, psicólogos e cientistas políticos, especializados em análise de conteúdo.

Voltando-se para a metodologia da análise de conteúdo, B. Berelson e P. F. Lazarsfeld, publicaram, em 1948, o livro *The Analysis of Communications Content*, sintetizando os critérios fundamentais exigidos para assegurar o rigor científico. Entretanto, notamos que esse percurso metodológico impregnado de objetividade e rigor, confunde-se com as ideias positivistas, rejeitando, assim, outras perspectivas de avaliação qualitativa do material.

Chegando à década de 1950, os próprios autores da análise de conteúdo demonstram certa frustração com o método. Bardin (2011, p. 25) apresenta uma conclusão desencantada de Berelson: "A análise de conteúdo como método não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes menos; - no fim das contas não há nada que substitua as ideias brilhantes".

Para Minayo (2000, p. 202), submetendo a frase supracitada à análise, percebemos, em seu conteúdo, uma "brilhante ideia" que, no seu entendimento, constata que o desencantamento de Berelson "Mostra que o rigor matemático pode ser uma meta e vir junto com outras formas de validação, mas nunca substituir a percepção de conteúdos latentes e intuições não passíveis de quantificação".

No período anterior até os tempos atuais, os debates e discussões em torno da análise de conteúdo versam em torno das perspectivas quantitativas apresentadas por Berelson, Lazarsfeld, Lasswell e seus seguidores, e pelas novas tendências voltadas à busca de conteúdos implícitos e associados às inferências, pautadas nas perspectivas qualitativas de investigação.

Vale salientar que, atualmente, a informática e a semiótica influenciam as modalidades de tratamentos de dados de comunicação, mesmo que de maneiras diferentes. O uso de softwares apropriados verificam com maior rigor técnico os aspectos quantitativos na análise do conteúdo. Por outro lado, os estudos voltados à comunicação não-verbal favorecem o trabalho em uma concepção que propicia uma nova ação na compreensão das significações.

Segundo Minayo (2000), o percurso histórico da análise de conteúdo apresenta uma convicção: todo empenho teórico para desenvolver técnicas pretende transpor o nível do senso comum e da subjetividade na interpretação, e atingir o senso crítico ante à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação.

Considerando-se a estrutura operacional, a análise de conteúdo emerge de uma literatura de primeiro plano para alcançar um nível mais profundo: aquele que ultrapassa os significados explícitos.

Nesse sentido, a análise de conteúdo, de forma geral, estabelece relações entre estruturas semânticas (significantes) e estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, proporcionando, assim, uma articulação do que está posto nos textos de maneira descrita e analisada com aspectos

que estabelecem suas particularidades como: contexto cultural, fatores psicossociais e processo de produção da mensagem.

Conforme Bardin (2011, p. 15), atualmente, o termo remete a “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.”

Ainda de acordo com a autora, optar pelos processos da análise de conteúdo exige, necessariamente, a observação de um intervalo de tempo rico e fértil entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa.

Para Robert e Bouíllaguet (1997, apud AMADO, 2014, p. 304), “A análise de conteúdo *stricto sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”.

Para Amado (2014), o aspecto mais relevante da análise de conteúdo é o fato de ela oportunizar o avanço para a compreensão do sentido plano, ao fazer uso de inferências interpretativas, permitindo sua aplicação em uma variedade de comunicações, sejam elas verbais ou não-verbais.

No item seguinte, continuamos apresentando a análise de conteúdo, porém, com foco voltado para algumas técnicas e para suas três fases de organização.

Técnicas de Análise de Conteúdo e suas fases de organização

Para alcançar os significados no material qualitativo, desenvolve-se várias técnicas com modalidades distintas. O intuito é considerar aspectos observados nos textos dentro de pressupostos específicos. Nessa perspectiva, tomamos como base as contribuições de Minayo (2000).

1. Análise da Expressão

Trabalha com indicadores lexicais, com o estilo, com o encadeamento lógico, com o arranjo das sequências, com a estrutura da narrativa. Busca conhecer os traços pessoais do autor da fala, seu contexto social e cultural, além de procurar indicadores para alcançar a inferência formal. Sua aplicação

se dá, geralmente, na investigação da autenticidade de documentos.

2. Análise das Relações

Preocupa-se com as relações mantidas entre os diversos elementos dentro de um texto. Suas principais modalidades são: a de co-ocorrências e a estrutural.

A análise de co-ocorrência tem como objetivo retirar de um texto as relações simultâneas de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto. Sua aplicabilidade tem sido no esclarecimento das estruturas da personalidade, as “preocupações latentes” individuais ou coletivas, os estereótipos, as representações sociais e as ideologias.

A análise estrutural se dirige à organização subjacente, buscando aquilo que é permanente sob a heterogeneidade e, dessa forma, trabalha com todas as relações que estruturam os signos e as significações.

3. Análise de Avaliação ou Representacional

A análise avaliativa tem como conceito a atitude, que pode ser compreendida como predisposição para reagir sob a forma de opiniões ou de atos em presença de objetos (pessoas, ideias, coisas, acontecimentos) de maneira determinada. Uma atitude, por exemplo, seria o núcleo ou matriz que produz e traduz um conjunto de juízo de valor. Consiste, então, em encontrar as bases dessas atitudes por trás da dispersão das manifestações verbais.

4. Análise da Enunciação

Considera que o discurso não é um produto acabado, mas sim um criador de significados regados de contradições, incoerências e imperfeições. A análise da enunciação trabalha com as condições de produção da palavra, e com o continente do discurso e suas modalidades. Tal aproximação acontece por meio de: análise sintática e paralinguística; análise lógica; análise dos elementos formais atípicos; realce das figuras de retórica. Sua proposta é alcançar, por meio do confronto entre a lógica, a análise sequencial, a análise do estilo e dos elementos atípicos de um texto,

e a compreensão do significado.

5. Análise Temática

Tem como objetivo identificar os núcleos de sentido que, por sua vez, comportam uma comunicação que tenha relação de significado com o objetivo analítico visado. Assim, a análise temática se direciona para a contagem de frequência das unidades de significação delimitando o caráter do discurso.

Concluídas as técnicas de análise apresentadas pela autora supramencionada, abordamos, conforme Bardin (2011), as três fases de organização da análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1. A pré-análise

Refere-se à organização e sistematização das ideias iniciais. Geralmente, essa fase possui três etapas: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Para isso, alguns passos devem ser seguidos com o intuito de estabelecer um plano de análise:

- a. Leitura “flutuante” – consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados, bem como em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.
- b. A escolha dos documentos – refere-se ao universo de documentos de análise, procedendo com a constituição de um *corpus* que, por sua vez, é compreendido como o conjunto dos documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos, que são pautados, muitas vezes, por escolhas, seleções e regras para sua validação. Eis as principais regras: exaustividade (abrange todos os elementos do *corpus*, não deve existir seletividade); representatividade (amostra do universo pretendido); homogeneidade (os documentos devem obedecer a critérios precisos com o objetivo de obter resultados globais); pertinência (os documentos analisados devem corresponder aos objetivos

que suscita a análise).

- c. A formulação das hipóteses e dos objetivos – embora exista controvérsias sobre a pesquisa qualitativa, em relação a procedimentos exploratórios e procedimentos fechados, consideramos que formular hipóteses iniciais é necessário, pois a realidade não é evidente. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados.
- d. A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – corresponde a explicitação de um tema em uma mensagem, e de sua organização sistemática em indicadores precisos e seguros.
- e. A preparação do material – trata-se do processo de alinhamento dos textos e enunciados intactos até a transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência.

2. A exploração do material

Consiste na operação de codificação, decomposição ou enumeração, partindo de regras previamente estabelecidas, transformando, assim, os dados brutos do texto em unidades de registro (palavra, frase, tema, personagem, acontecimento), como foi definido na pré-análise.

3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Os resultados brutos são tratados de maneira a produzir significados válidos e fiéis. Submetidos a operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Partindo desses dados, o analista pode propor inferências e adiantar interpretações com base nos objetivos previstos ou nas descobertas inesperadas. Na sequência, os resultados obtidos podem servir de suporte para a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada com técnicas diferentes.

No próximo tópico, apresentaremos a análise de discurso, seu

recente percurso histórico, suas contribuições e breves críticas que os autores ponderam, tanto em relação à análise de discurso quanto à análise de conteúdo.

Análise de Discurso: sua história e contribuições

Quando ouvimos a palavra discurso, o que nos vem à mente, geralmente, é alguém falando; ou, caso seja um texto escrito, é alguém que falou, isto é, que se expressou usando a língua.

De acordo com Orlandi (1999), o discurso não se limita a um conjunto de textos. É, na verdade, um processo, a palavra em movimento, o homem se expressando por meio da prática da linguagem. Nesse sentido, a análise de discurso, busca compreender a língua em seu contexto natural e social, assim como na existência humana.

Ao observarmos recortes históricos que nos remete à análise de discurso, encontramos possibilidades na Antiguidade e nos estudos retóricos com foco no texto, priorizando sua materialidade linguística, como M. Bréal, no século XIX, com sua semântica histórica.

No século XX, no período dos anos 20-30, encontramos os estudos dos formalistas russos, que já percebiam uma estrutura no texto. Mesmo que seus trabalhos estivessem concentrados nos textos literários, os formalistas utilizavam uma análise que se distanciava da abordagem tradicional: a análise de conteúdo.

Outra forma de análise, que já pesquisava o texto, foi a do estruturalista americano Z. Harris, já na década de 50. Ao fazer uso de seu método distribucional, ele se exime da tendência conteudista, mas, para isso, reduz o texto a uma frase longa. Dessa forma, o movimento estruturalista centra seus estudos na frase, e não no texto.

A análise de discurso, tomando o discurso como seu objeto próprio; e o estudo da língua, funcionando para a produção de sentidos e a análise do texto, têm, então, início com Michel Pêcheux, em 1969, na França.

Conforme Minayo (2000), a análise de discurso apresenta uma proposta alternativa, que busca trabalhar a Linguagem se articulando com três áreas do conhecimento:

- (a) o Materialismo Histórico como teoria das formações

sociais e suas transformações estando incluída aí a ideologia; (b) a Linguística enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; (c) a Teoria do Discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (MINAYO, 2000, p. 211).

Entretanto, Orlandi (1999) afirma que a relação da análise de discurso se constitui com a Linguística, com o Marxismo e com a Psicanálise. Trabalhando uma noção de discurso, a autora afirma que a análise de discurso não se limita ao objeto da Linguística, não se deixa conduzir pela Teoria Marxista e, muito menos, ao que teoriza a Psicanálise.

Nesse sentido, conclui que a análise de discurso age em suas fronteiras e “produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso” (ORLANDI, 1999, p. 20).

Distanciando-se da Hermenêutica, a análise de discurso procura compreender a produção de sentidos dos objetos simbólicos, investigando os próprios gestos de interpretação, que são reputados como atos no domínio simbólico. Dessa forma, a análise de discurso não se constitui como metodologia, mas como uma disciplina.

Bardin (2011) apresenta a análise do discurso de forma sucinta e, dentro da técnica de análise das relações, aborda que as raízes da análise são diversas e heterogêneas. A corrente anglo-saxônica compreende o discurso não só como qualquer forma de interação formal ou informal, mas também como tudo aquilo que busque inspiração na Psicologia, Antropologia, na Pragmática e na Etnometodologia.

Já na França, além de advir do Estruturalismo e da Linguística, a análise do discurso sofreu questionamento da Translinguística, em função das teorias da enunciação. A autora ainda acrescenta que a análise de discurso se divide entre a descrição linguística – que se sobrepõe à frase –, e a dificuldade em responder às exigências interpretativas das Ciências Humanas.

Os analistas da escola francesa do discurso (AD) já não deixam de defender a sua herança linguística nem as suas preocupações ideológicas e históricas. Próximos de uma linguística descritiva que, porém, reivindicam com minúcia, refreada por debates teóricos ou metodológicos, não deixam de proceder a práticas experimentais, que, pela sua importância epistemológica e pelo seu interesse na

organização dos enunciados de um discurso, só podem ser proveitosas para a análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 276).

Em contrapartida, Orlandi (1999) argumenta que a análise de conteúdo tem por interesse extrair sentidos dos textos, na busca de responder a indagação: O que este texto quer dizer? Já a análise de discurso questiona: Como este texto significa? Considerando, segundo a autora, que a linguagem não é transparente e que não é possível atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado.

Nessa perspectiva, podemos compreender que a análise de discurso trabalha com o sentido do texto, com o que pode ser produzido a partir dele e de seu *corpus* (constituído pela ideologia, que é compreendida como a forma que o sujeito se posiciona ao incorporar um discurso), sabendo que esse processo se dá através da constituição do imaginário. Além do sentido do texto, outro ponto que é trabalhado pela análise do discurso e que é abrangido pelo *corpus*, é a história do sujeito e como ele se representa no contexto sócio-histórico. Por fim, está a linguagem, que apresenta a materialidade do texto, indicando qual o sentido que o sujeito pode atribuir.

Orlandi (1999) define o texto como sendo uma unidade complexa constituída de regularidades e irregularidades, cuja análise implica suas condições de produção (contexto sócio-histórico-ideológico, situação, interlocução). Como objeto teórico, é infinitamente inacabado, e a análise provoca sua incompletude, pois o sentido do texto se constrói no espaço discursivo dos interlocutores. Entretanto, como *corpus* é um objeto completo. O texto constitui, para fins de análise, o discurso acabado com começo, meio e fim.

Ainda de acordo com a autora, a análise é um processo que se inicia quando se estabelece o *corpus* e que se organiza frente à natureza do material. A busca por subsídios teóricos se faz necessária a todo momento, para direcionar a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos e com a interpretação. A autora nega que a análise seja objetiva, mas reforça que ela deve ser o menos subjetiva possível ao explicitar a forma de produção de sentidos do objeto observado.

Conforme Minayo (2000), a proposta operacional da análise de discurso apresentada por Orlandi se dá na seguinte ordem:

(1) Análise das palavras do texto (separação dos termos constituintes, análise dos adjetivos, dos substantivos, dos verbos, dos advérbios); (2) Análise das construções de frases; (3) Construção de uma rede semântica, intermediária entre o social e a gramática; (4) Consideração da produção social do texto como constitutivo de seu sentido (MINAYO, 2000, p. 217).

A autora supracitada reconhece que o que análise de discurso tem de mais relevante são as advertências teóricas sobre as condições de produção de linguagem, possibilitando a ampliação de uma abordagem crítica sobre os mecanismos de dominação que estão ocultos na linguagem. Como crítica, ela apresenta a ligação da análise do discurso ao estruturalismo, ligação esta que contribui com a possível anulação da flexibilidade necessária para dar conta do sentido. Além disso, é importante dizer que a análise automatizada pode dificultar a compreensão das relações dialéticas, que são características da realização social.

Considerações finais

Com esse estudo, buscamos apresentar, mesmo que de forma breve, a importância crucial da análise de dados para a investigação, bem como duas possibilidades para essa análise: a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Durante nossa pesquisa, observamos que existem críticas e pontos positivos para ambas as análises. Assim, o que devemos levar em consideração é justamente saber articular e escolher, de acordo com o objeto de pesquisa, com a fundamentação teórica e com o que se deseja investigar, a opção que melhor pode contribuir para responder às inquietações da pesquisa.

Considerando que nosso estudo não engloba todas as informações das análises abordadas, apenas apresentamos pequenos recortes que consideramos relevantes. Contudo, é necessário se aprofundar na abordagem escolhida, a fim de buscar subsídios para auxiliar no processo de análise de dados e, assim, contribuir de maneira significativa não apenas para responder às perguntas da sua pesquisa, mas, principalmente, para construir conhecimento.

Referências Bibliográficas

AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ANÁLISE DO DISCURSO E USOS DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Luis Felipe de Lima Durval¹

Introdução

Considerando o volume de pesquisas no campo educacional que vem adotando a Análise do Discurso - AD na perspectiva francesa nos últimos anos, julgamos importante refletir sobre a construção teórica-metodológica deste campo disciplinar. Para tanto, partimos das considerações de Fernandes (2007), que evidencia a indissociabilidade de teoria e metodologia quando o assunto é AD. De modo a tornar nosso percurso didático, sem a intenção de chegada a proposições práticas, mas de apresentar uma visão reflexiva do caminho teórico-metodológico da Análise do Discurso nos filiamos aos estudos de Fernandes (2007), Brandão (2009, 2012) e Orlandi (2020) para direcionar nosso ensaio sobre a Análise do Discurso. Esse intento desperta na academia, sobretudo, em pesquisadores iniciantes, como o nosso caso, certa preocupação na apropriação conceitual, dada a transdisciplinaridade da linguística com a História e Psicanálise. Nosso interesse é tornar claro este caminho, estimulando a adoção desta proposição teórica e metodológica a fim de potencializar as pesquisas no campo educacional.

A redação deste capítulo foi dividida entre três seções, nas quais discutimos: A construção conceitual do discurso, o sujeito discursivo e, por

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: luis_felipe_durval@hotmail.com

fim, as relações entre AD e as pesquisas em Educação. Na primeira, que chamamos de construção conceitual do discurso, apresentamos como se deu o surgimento deste termo enquanto problema de pesquisa e sua natureza interdisciplinar, fundamental para a compreensão desta noção. Na segunda seção, sobre o sujeito discursivo, tratamos como o sujeito é construído no processo discursivo e apontamos no que consiste o descentramento do sujeito no sujeito discurso. Por fim, apresentamos como a AD tem sido utilizada nas pesquisas educacionais e qual o enfoque metodológico que se espera de um trabalho que deseje compreender as práticas escolares e pedagógicas de modo discursivo.

Construção conceitual do discurso

Ao ouvirmos a palavra “discurso” é automática a associação a um pronunciamento político, ou ainda, a um texto marcado por um certo rebuscamento estilístico, inacessível ao vocabulário do senso comum². Conforme nos indicou Brandão (2009, p. 1) “[...] na linguagem cotidiana, discurso é simplesmente fala, exposição oral, às vezes tem o sentido pejorativo de fala vazia, ou cheia de palavreado ostentoso, ‘bonito’”. Sem a pretensão de invalidar esta concepção corriqueiramente utilizada em torno do conceito de discurso, entendemos que não é totalmente equivocada esta apreensão, contudo o entendimento do que constitui o discurso na perspectiva que ora trabalhamos alarga este significado popular e o concebe como objeto de estudo, tratando-o como uma categoria de análise teórica e metodológica. Portanto,

[...] compreendemos discurso como um objeto do qual se ocupa uma disciplina específica, objeto de investigação científica, devemos romper com essas acepções advindas do senso comum, que integram nosso cotidiano, e procurar compreendê-lo respaldados em acepções teóricas relacionadas a métodos de análise. (FERNANDES, 2007, p.5-6)

Este alargamento da compreensão do discurso, ou mesmo o

² O senso comum é um ‘conhecimento’ evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo custo a consciência comum consigo própria. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista. [...] é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo colectivamente acredita, ele tem, por isso uma vocação solidarista e transclassista. (SANTOS, 1989, p. 40)

rompimento com a noção do senso comum sobre o mesmo, que considera o ato de dizer um objeto de estudo nos é proposto pela Teoria da Análise do Discurso de abordagem francesa (AD Francesa). A origem desta escola teórica remonta para a década de 1960, período de grandes eclosões políticas e sociais³, criando um ambiente fértil para a construção da AD enquanto campo disciplinar. Naquele momento objetivava a compreensão dos discursos políticos produzidos e as posições político-partidárias antagonicamente demarcadas (BRANDÃO, 2009). Sua construção teórica foi sintetizada em três momentos (AD1, AD2 e AD3), que revelam não somente demarcações temporais, mas sobretudo, ampliações conceituais acerca do próprio entendimento do discurso⁴.

Foi Michel Pêcheux (1938-1983)⁵ quem inicialmente propôs a teoria da análise do discurso na França. O que se tinha no campo da linguística eram estudos da Análise do Conteúdo⁶, que evidenciava a função comunicativa da linguagem, qual seja, a transmissão de informações. Tratando o conteúdo na materialidade textual, a competência analítica focalizava na apropriação da língua e dos conhecimentos léxicos-gramaticais. Contrapondo-se a esta perspectiva, Pêcheux compreende a linguagem para além da sua capacidade

3 “A década de 60 foi um período bastante agitado do ponto de vista político e cultural tanto no nosso país como lá fora: no Brasil, por ex., tivemos os festivais da MPB (onde se revelaram grandes talentos como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa etc.), as manifestações políticas contra a ditadura militar (golpe de 1964); na França, houve o movimento estudantil de 1968 em que os estudantes universitários saíram às ruas pedindo reformas no ensino.” (BRANDÃO, 2009, p. 6)

4 O primeiro momento da Análise do Discurso foi pensado como exploração metodológica de uma noção de maquinaria discursiva, nos quais o discurso era considerado homogêneo e fechado em si, um resultado das condições de produção. O sujeito foi tratado como assujeitado, mas com a ilusão de ser fonte do discurso. A segunda época, a AD apresenta a noção de formação discursiva. A terceira época opera-se a desconstrução da noção de maquinaria discursiva fechada. (Cf. FERNANDES, 2007).

5 “Michel Pêcheux fez seus estudos na Escola Normal Superior de Paris, obtendo seu certificado para ensinar Filosofia em 1963. Em 1966, ele passou a fazer parte do Departamento de Psicologia no CNRS. Partindo de referências teóricas de G. Canguilhem e L. Althusser, Pêcheux reflete sobre a história da epistemologia e a filosofia do conhecimento empírico, visando transformar a prática das ciências humanas e sociais. Focalizando o sentido, que é o nó em que a Linguística cruza a Filosofia e as Ciências Sociais, Pêcheux reorganiza este campo de conhecimento” **MICHEL PÊCHEUX - (1938-1983): É CONSIDERADO UMA DAS FIGURAS MAIS IMPORTANTES DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA.** Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>. Acesso dia 28 de julho de 2021.

6 “Em relação à Análise de Conteúdo, tanto Pêcheux como Orlandi insistem em marcar uma linha divisória. Sua crítica fundamental é de que esse tipo de abordagem toma o texto como pretexto e o atravessa só para demonstrar o que já foi definido a priori pela situação dos atores em campo, ou como ilustração de uma situação. Enquanto isso, a Análise de Discurso considera o texto como um monumento e sua exterioridade como parte constitutiva da historicidade inscrita nele. Dessa forma, entende que a situação em estudo está atestada no texto e é preciso buscar a compreensão do seu processo produtivo, muito mais do que realizar uma interpretação exteriorizada do objeto de pesquisa. (MINAYO, 2006, p. 320-321).

de comunicação, mas numa relação que envolve “sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2020, p. 20) Estes efeitos de sentidos produzidos entre os sujeitos é o que este autor chamou de ‘discurso’.

Para apreendermos este conceito é necessário conhecermos a natureza interdisciplinar da AD, quando são mobilizadas para sua constituição disciplinar e conseqüentemente para a construção da noção de discurso: a Linguística, a História e a Psicanálise⁷. De modo que, estando a língua, submetida a história pelo sujeito viabiliza nosso entender que conforme Orlandi (2020, p. 18) “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. Neste intuito, os sentidos expressos pelos sujeitos não encontram origem neles, mas remontam à história, e por esta razão, fazem sentido, justamente por estarem inscritos no tempo histórico, sendo de igual modo, um local privilegiado onde a ideologia correlatada ao inconsciente coletivo de uma sociedade ou de um grupo social se manifesta.

Pêcheux era obcecado pelo termo discurso e denunciava a necessidade de ruptura com o caráter essencialmente político para a determinação dessa palavra condenada ao acordo com uma evidência empírica. O discurso é a história na língua. Temos então a tríade língua, sujeito e história na constituição de discurso. Por tratar-se de uma materialidade linguística e histórica, o discurso é o observatório das relações entre língua e ideologia. O discurso é material simbólico, é janela para o estudo do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos, e o confronto do simbólico com a ideologia. (BRASIL, 2011, p. 176)

Neste sentido, o discurso não pode ser compreendido somente pelo campo linguístico, pela interpretação meramente gramatical, pois a linguagem não dá conta sozinha de explicar os mecanismos de significação existentes na relação entre os sujeitos. O que faz a AD é compreender a linguagem historicamente (BRASIL, 2011), como discurso, a linguagem expressa valores, posições sociais e culturais de quem o produz. Mesmo se

7 “[...] trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.” (ORLANDI, 2020, p. 18).

concretizando na linguagem, o discurso é marcado por uma exterioridade à língua, seja por conhecimentos extralinguísticos que são mobilizados no processo de enunciação⁸, reflexo do lugar social que o ocupa o sujeito que o produz, ou ainda, pelo inconsciente⁹ e pela ideologia¹⁰ dos quais o sujeito é interpelado na ação do dizer. Com isto, a linguagem deixa de ser compreendida sozinha, pois não é neutra, mas manifestação da ideologia. De modo que, compreender o funcionamento da linguagem na perspectiva discursiva é entender os processos históricos-ideológicos segundo os quais ela está submetida¹¹.

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. [...] a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção. (BRANDÃO, 2012, p.11)

Desta forma, quando a AD nos apresenta o discurso como uma construção histórica-ideológica, nos revela o caráter imanente da linguagem e a transparência da história nela contida, demonstrando como a língua é construída humanamente, ao passo que no seu interior há as relações, os saberes, o poder e as verdades produzidas socialmente. Este caráter torna-

8 “Enunciação: posição ideológica no ato de enunciar e que integra a enunciação, lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer.” (FERNANDES, 2007, p. 106)

9 “O inconsciente é este capítulo da minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é capítulo censurado’, como define Lacan. Ele pode ser recuperado, reconstruído a partir de traços deixados por esses apagamentos, esquecimentos, cabendo ao analista a tarefa da reconstrução.” (BRANDÃO, 2012, p. 67).

10 Ideologia não no sentido negativo/ilusório tal como preconizou Marx, mas como uma visão de mundo característico de uma sociedade, produto de uma circunstância histórica. “Nesse sentido, não há um discurso ideológico, mas todos os discursos o são. Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como ‘falsa-consciência’ ou dissimulação, mascaramento, voltando-se para outra direção ao entender a ideologia como algo inerente ao signo em geral.” (BRANDÃO, 2012, p. 30).

11 “O objetivo básico da Análise do Discurso, segundo Pêcheux, é realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos, visando compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção de seus sentidos.” (MINAYO, 2006, p. 319)

se mais evidente numa perspectiva focaulteana, quando o discurso é entendido como prática social, na qual “analisar o discurso seria dar conta exatamente das relações históricas, de práticas muito concretas que estão ‘vivas’ no discurso”.

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanente presas, amarradas às relações de poder, que supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a ‘coisas’, existe para além da utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera ‘expressão’ de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria.” (FISHER, 2001, p. 200)

O sujeito discursivo

Devemos considerar que a compreensão da noção de sujeito é essencial para nortear qualquer pesquisa que deseje trabalhar com AD. Observamos que esta categoria teórica, sujeito, é construída no próprio interior do processo discursivo, na medida em que, a linguagem é produzida por indivíduos que se constituem sujeitos no discurso, espaço onde “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2020, p. 44). Desta maneira, o sujeito do discurso é histórico-ideológico, sua fala evidencia os valores, as crenças do seu grupo social. Conforme Brandão (2009, p. 8) “é essencialmente marcado pela historicidade, não é um sujeito abstrato da gramática, mas um sujeito situado na história da sua comunidade, num tempo e num espaço concreto”. Na concepção da AD, o sujeito falante é destituído de seu papel central, é descentrado, ou seja, não é o centro do seu dizer¹²,

12 “O conceito de ‘discurso’ veio destituir o sujeito falante de seu papel central, para integrá-lo ao funcionamento de enunciados, e não mais como ‘sujeito produzindo sentido’; os textos produzidos são abordados a partir das condições de possibilidade de articulação com um ‘exterior’, por exemplo, as formações ideológicas. (Nesse sentido, consideramos que Pêcheux, Althusser, Foucault e outros, acusados de matar o sujeito, o colocaram apenas no seu devido lugar, bastante diferente do sujeito da análise de conteúdo)” (LIMA, 2003, p. 79).

que passa a integrar outras vozes que se assemelham ou se distanciam da sua, tornando-se produto do imaginário social que o circunda. Embora o sentido se realize no sujeito¹³, a origem do dizer não se encontra nele¹⁴, mas advém do seu contexto histórico-ideológico.

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2020, p. 30)

A concepção do sujeito na AD é construída no discurso, a partir de uma relação marcada pelo dialogismo¹⁵, estando descentrado do seu *Eu* “o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro” (BRANDÃO, 2012, p. 76). Neste sentido, podemos afirmar que o sujeito e conseqüentemente o sentido, não existem antes do dizer, mas se constituem no processo discursivo, na própria dinâmica do funcionamento do discurso, queremos dizer, no espaço relacional (identidade-alteridade, eu-outro). Conforme nos indicou Fernandes (2007, p.29) “o sujeito não é dado *a priori*, resulta de uma estrutura complexa, tem existência no espaço discursivo, constitui-se entre o ‘eu’ e o ‘outro’”. De maneira que, o sujeito não pode ser entendido como um ser humano individualizado, que possua uma existência particular. Como elemento constitutivo da AD, o sujeito não é fundamento em sua individualidade.

Com isso, afirmamos que o sujeito, mais especificamente o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um ‘eu’ individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento

13 “[...] o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1975, p. 144 apud BRANDÃO, 2012, p.77).

14 “A concepção de um sujeito marco pela ideia de unidade, do centro, fonte ou origem do sentido constitui para AD uma ‘ilusão necessária’, construtora do sujeito”. (BRANDÃO, 2012, p. 83)

15 “Dialogismo: no sentido bakhtiniano, todo discurso tem uma dimensão dialógica, isto é, é uma espécie de diálogo na medida em que quando falamos ou escrevemos, temos em mente a pessoa que nos escuta ou nos lê e também na medida em que trazemos no nosso discurso as falas de outros usando a citação de forma clara ou não.” (BRANDÃO, 2009, p. 25).

da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social, de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.” (FERNANDES, 2007, 22-23).

Não sendo um ser individualizado, o sujeito é, portanto, portador de outras vozes que o constituem, ao que chamamos em AD de *polifonia discursiva*¹⁶, ou seja, na sua fala encontramos outros falantes, outras vozes integram o dizer do sujeito discursivo. Neste sentido, a produção do discurso não é propriedade inédita de um sujeito real (indivíduo), mas é fruto de outros discursos aos quais o sujeito é afetado pela história, ideologicamente. Atravessado por outros, este sujeito não é homogêneo, mas um ser desintegrado, incompleto¹⁷, que encontra sua condição de ser no espaço discursivo com o *outro* e nas vozes que o constituem. De modo a ser a heterogeneidade discursiva¹⁸ uma característica importante da ontologia do sujeito, o que permitiu a Foucault (1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 208) desenvolver a noção de dispersão do sujeito, segundo a qual, o sujeito a cada fala se posiciona distintamente, pois situa-se dispersamente em diferentes lugares de fala. “Em cada fala de um sujeito existe uma posição distinta, visto que o seu falar vem de diferentes lugares.” (LUIZ; SILVA; BENGTSON, 2019, 427) De modo que, num mesmo sujeito encontramos a outros, pois em constante movimento o sujeito nunca fala de um mesmo lugar.

Foucault multiplica o sujeito. A pergunta ‘quem fala?’ desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o ‘lugar de onde fala’, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele

16 Polifonia discursiva, trata-se da presença de diferentes vozes integrantes da voz do sujeito (poli = muitos, fonia = vozes).

17 “A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos são completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível.” (ORLANDI, 2020, p. 50).

18 “Em face à não uniformidade do sujeito, à polifonia constitutiva do sujeito discursivo, temos a noção de heterogeneidade, que, em oposição à homogeneidade, designa um objeto, no caso um ser, constituído de elementos diversificados.” (FERNANDES, 2007, p. 24).

falante, e sobre a sua efetiva ‘posição de sujeito’ – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. (FISCHER, 2001, p. 208).

Relações entre as pesquisas em Educação e Análise do Discurso

Segundo Orlandi (2020), o exercício do dizer é algo metodologicamente tipificante. Ao falar, o sujeito submetido à língua, opera dentro de uma configuração discursiva, na qual seu dizer revela um estilo, uma configuração que pode ser descrita pelo analista. Contudo, segundo a autora, o que caracteriza o discurso não é o seu tipo, mas seu funcionamento. A tipologia discursiva é resultado de como os discursos funcionam num dado momento, de modo que tipificar possibilita o entendimento do funcionamento e as condições de produção do discurso. Sob esta ótica, a autora no seu elenco de discursos (discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico)¹⁹, estabelece como critério para distinguir os modos de funcionamento do discurso, os elementos constitutivos de suas condições de produção, de modo que esta possibilidade de categorização discursiva proposta não se dá *a priori*, mas no próprio processo de funcionamento do discurso.

Orlandi, [...], avança nas propostas concretas de ação: suas formulações são menos estruturadas e fechadas que as de Pêcheux. As reflexões da autora sobre o discurso pedagógico, o discurso político, o discurso religioso e o discurso escolar ampliam o campo da abordagem crítica e desvendam os mecanismos de dominação que se escondem sob a linguagem (MINAYO, 2006, p. 327).

Considerando esta possibilidade de categorização discursiva, do que podemos chamar de “discurso pedagógico” ou “discurso escolar”, identificarmos, a partir de Fischer (2001) em seu ensaio sobre as

19 “a) discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor; b) discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos; c) discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos.” (ORLANDI, 2020, p. 85)

contribuições do conceito de discurso em Michel Foucault para as pesquisas no campo educacional, que se proliferam trabalhos que se propõem a “analisar discursos” no contexto escolar, de professoras e professores, de estudantes, de instituições escolares, de currículos e textos educacionais. Contudo, parte considerável destes trabalhos são norteados por análises que buscam sair da existência das palavras ditas pelos sujeitos, com o intuito de “descortinar” o que não foi dito, de modo a aferir o que se quis dizer e não foi expresso no texto. Esta perspectiva, segundo a autora, não reflete a proposição teórica-metodológica da Análise do Discurso, desconfigurando a imanência do *corpus* discursivo, característica essencial do discurso que se constitui na história, socialmente, de maneira que seu sentido se encontra nele mesmo, não sendo necessário ao pesquisador tecer elucubrações fora dele, apenas descrevê-lo.

[...] a teoria de Foucault sobre o discurso, demonstra de que modo o autor ensina aos pesquisadores um modo de investigar não ‘o que está por trás’ dos textos e documentos, nem ‘o que se queria dizer’ com aquilo, mas sim descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados (FISCHER, 2001, p. 221).

Como possibilidade teórica-metodológica a Análise de Discurso pode trazer importantes contribuições para as pesquisas educacionais, à medida em que o ‘discurso pedagógico’, o ‘discurso escolar’ produzido e veiculado pelos sujeitos que integram a comunidade escolar (pais, professores, estudantes, gestores etc.) pode ser apreendido dentro de uma rede discursiva na qual eles estão inseridos, de modo que se apreenda discursos outros, que estão interligados ao discurso escolar. Revelando assim concepções de poder, de saber e de verdade transpassadas no discurso.

Na esteira desse emaranhado discursivo que constitui sujeitos e regimes de verdade, apreendemos que a Análise de Discurso pode trazer valiosas contribuições ao campo educacional, permitindo-nos ressignificar os diferentes lugares-sujeito que cada professor, diretor, aluno, pai e outros profissionais da educação ocupam nessa arena de significações. A potência geradora daquele que somos, ou daquele que seremos se estabelece no processo de institucionalização que nos envolve ao qual estamos todos subsumidos na escola (LUIZ; SILVA; BENGTON, 2019, p. 437).

Considerações finais

A Análise do Discurso enquanto abordagem teórica-metodológica se configura como uma importante metodologia de pesquisa, que articula diferentes campos das Ciências Humanas, atravessando também nas pesquisas em saúde (MINAYO, 2006). O que percebemos é que a recepção da AD por parte dos pesquisadores na área educacional, deu-se sem a devida apropriação teórica das categorias de análise propostas pela perspectiva francesa do discurso, levando a usos inadequados sobre a própria noção do discurso. Compreender a construção teórica-metodológica do discurso possibilita este reordenamento metodológico, ampliando o terreno da pesquisa, de modo a considerar aspectos outros que estão vivos na fala dos sujeitos que se constituem nas relações existentes na escola.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso**. 2009. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Brandao_AnalisandoODiscurso.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

_____. **Introdução à análise do discurso**. 3.ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem Estudos e Pesquisas**. Catalão-GO, vol. 15, n.1, p. 171-182 jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Trilhas Urbanas, 2005.

FISCHER, Rosa M.B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 14, p. 197-223, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzzg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2021.

LIMA, Marília Emília A. T. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/166>. Acesso em: 28 jul. 2021.

LUIZ, M. C; SILVA, F. C.; BENGTON, C. G. Análise do discurso nas pesquisas em educação: perspectivas foucaultianas. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993354> **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 425-437, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3354/832>. Acesso em: 28 jul.2021.

MICHEL PÊCHEUX - (1938-1983): É CONSIDERADO UMA DAS FIGURAS MAIS IMPORTANTES DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA. Disponível em: <https://>

www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1
Acesso em: 24 jul. 2021.

MINAYO, M.C. de S. **Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed.. São Paulo: Hucitec; 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas- SP: Pontes Editores, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Ciência e senso comum. Ruptura: a primeira ruptura epistemológica. Reencontro: a segunda ruptura epistemológica. In: **Introdução à Ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

ADEILTON ELIAS DA SILVA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui graduação em Administração pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR - 2010) Especialização em Mídias na Educação (UFPE - 2013), Licenciatura em Computação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE - 2014) e Especialização em Gestão da Educação (UNINABUCO - 2018), participante do grupo de pesquisa do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência - LAPPUC - UFPE. Tem experiência na área de Educação no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, professor universitário com ênfase em Tecnologia na Educação. Atualmente trabalha como técnico na SME de Cabo de Santo Agostinho - PE e professor dos anos iniciais em Jaboatão dos Guararapes - PE.

ALERY FELINTO SANTANA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui graduação em Pedagogia pela UFPE (2004) e especialização em Formação de Recursos Humanos em Espaço Escolar e não Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE (2011). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, atuando na Coordenação do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAP) do Centro de Artes e Comunicação,

e ocupa, simultaneamente, o cargo de Professor I da Prefeitura da Cidade do Recife - PE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Assessoria Pedagógica e Coordenação Pedagógica.

ANDRÉA DUARTE DA SILVA

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2022). Possui graduação em Pedagogia (2016) e especialização em Educação e Ludicidade (2017) pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: avaliação, práticas e políticas (ALEP), do Centro de Educação da UFPE. Atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, letramento, ludicidade, ensino e aprendizagem.

CLESIVALDO DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2023), Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2020), Graduado em Pedagogia pela INTERVALLE (2021), Graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Alagoas. Docente do curso de Pedagogia Uninassau. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas em Educação, Direitos Humanos e Segurança Pública -UFAL.

EVERTON WILLIAN DE OLIVEIRA CAVALCANTI

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, na linha Formação de Professores e Prática Pedagógica. Graduado em Licenciatura em Educação Física (UFRPE). Pesquisador do grupo de pesquisa A EJA em Contexto de Privação de Liberdade (registrado no CNPq). Colaborador do Instituto Menino Miguel/Universidade Federal Rural de Pernambuco, atuando no Núcleo de Envelhecimento, Velhice e Idosos e na Universidade de Formação Aberta à Pessoa Idosa. Professor temporário do município de Igarassu, lotado na Escola Maria Djanira Lacerda Leite e Professor efetivo do Estado de Pernambuco, lotado na Escola Estadual Irmã Dulce,

situada na Penitenciária Feminina de Abreu e Lima. Desenvolve pesquisas sobre Educação Gerontológica; Educação de Jovens e Adultos; Educação em ambientes de restrição e privação de liberdade; Crenças, Atitudes e Concepções sobre a Velhice; Formação de Professores; e Saúde da Pessoa Idosa.

ISABELLE SEDÍCIAS NASCIMENTO FERREIRA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e licenciada em Letras-Português pela mesma universidade (2019).

ISIS THAYZI SILVA DE SOUZA

Educadora popular e mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

JAMILE XAVIER DE OLIVEIRA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Saúde Pública e Saúde da Família, Fisioterapeuta pelo Centro Universitário UNINTA. Tem interesse em pesquisas na área: Formação de professores e Prática Pedagógica.

JOÃO VITOR CALDAS DE SOUZA

Mestrando em Educação na Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem especialização em Educação especial numa perspectiva inclusiva. Graduação em Segunda Licenciatura em Geografia e Graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

LORENA DOS SANTOS OLIVEIRA

Licenciada em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2018). Atualmente, é mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (2021), na linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Ademais, vem atuando, desde 2015, enquanto professora de História na rede privada de ensino em escolas da Região Metropolitana do Recife. Em suas pesquisas se dedica aos estudos de gênero, sexualidade e Educação Histórica, articulando seus estudos ao pensamento decolonial e utilizando como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais - TRS.

LUIS FELIPE DE LIMA DURVAL

Licenciado em História pela UFPE em 2018. Possui especialização em Metodologia do Ensino de História pela FACUMINAS. Atualmente, é membro do Grupo de Estudo em Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades que é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Aurenéa Maria de Oliveira, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Diretor de Ensino do Município de Cortês/PE. Atuou no projeto de extensão Imagens fotográficas: olhares sobre a história da UFPE, onde trabalhou com fotografia e conservação através da Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na EREM-Martins Júnior em Recife, como também foi voluntário no projeto de extensão Olinda 1817-2017, coordenado pelo professor Dr.^o Severino Vicente da Silva. Foi professor celetista de Ciências Humanas no Colégio Connect em Caruaru/PE em 2020. Sua pesquisa versa sobre a História da Educação, da Imprensa e da Igreja Católica, e tem trabalhado com teóricos da Análise do Discurso (AD) de perspectiva francesa.

MARCELA KAROLINNY DA SILVA COSTA

Licenciada em Ciências biológicas - UFPE. Desenvolveu iniciação científica em Educação, pesquisando o estabelecimento da representação social construída por crianças em um contexto de avanço tecnológico. Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco na linha de Pesquisa na Educação em Ciências. Especialista

em Ciências da Natureza, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduanda em Coordenação pedagógica e supervisão escolar na Faculdade Focus Integrante dos grupos de pesquisa em Ensino de Ciências - GPENCI/UFRN.

RENATO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2020-2022). Pós Graduação (Latu Sensu) em “Libras e Braille” pela Faculdade Osman Lins - FACOL (2018). Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2014). Professor Brailista desde 2008 na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Atualmente, gestor da Escola Estadual Zequinha Barreto

SOLANGE REGINA HOLANDA LASALVIA

Professora, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), advogada e escritora. Exerce a função de Gestora Adjunta da Escola Estadual Irmã Dulce localizada na Penitenciária Feminina de Abreu e Lima, PE. É Mediadora de Leitura..É autora de livros infantis, seu livro O Rapto de Sopenilda faz parte do acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e dos Programas Alfabetizar com Sucesso e Se Liga Acelera da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Em 2016, lançou “Sopenilda e o Tesouro Perdido” pela Editora Dummar, Fortaleza-CE. No campo acadêmico, faz parte do grupo de estudo "A EJA em Contexto de Privação de Liberdade" da Universidade Federal de Pernambuco.

TUCA HENRIQUE VERÇOSA CARNEIRO DE ANDRADE

Atualmente é graduado em História pela UFPE, Mestre em Educação pela mesma instituição. Tem experiência na área de História, Ensino de História e avaliação da aprendizagem.

Os/as organizadores/as

ADEILTON ELIAS DA SILVA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui graduação em Administração pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR - 2010) Especialização em Mídias na Educação (UFPE - 2013), Licenciatura em Computação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE - 2014) e Especialização em Gestão da Educação (UNINABUCO - 2018), participante do grupo de pesquisa do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência - LAPPUC - UFPE. Tem experiência na área de Educação no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, professor universitário com ênfase em Tecnologia na Educação. Atualmente trabalha como técnico na SME de Cabo de Santo Agostinho - PE e professor dos anos iniciais em Jaboatão dos Guararapes - PE.

LIS PAIVA DE MEDEIROS

Cursa Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Núcleo de Educação e Espiritualidade. Mestre pelo mesmo programa. Especialista em saúde da Família pela Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui interesse nas áreas de Gênero e Sexualidade, Espiritualidade, Feminismos, Decolonialidade, Formação Humana.

LYVIA GABRIELLE DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia (2016) e Especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica (2020) pela UFPE. Mestra em Educação (2021), pela mesma instituição, vinculada à linha de pesquisa Educação e Linguagem. Membro do grupo de pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: avaliação, práticas e políticas (ALEP), vinculado à UFPE e CNPq. Atualmente é integrante de um projeto de pesquisa cadastrado no CNPq, sobre práticas sistemáticas significativas e avaliação na alfabetização. Durante a graduação foi aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), atuando na área de alfabetização durante o período de 2013 a 2016. No mestrado, pesquisa sobre o processo avaliativo da leitura nos livros didáticos aprovados no PNLD 2019 de alfabetização. Tem como interesses de pesquisa: Alfabetização e Letramento; Avaliação da leitura; Ensino da leitura; Livro Didático; Políticas Públicas de Alfabetização e Formação de Professores.

MARCIA REGINA BARBOSA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (Educação e Linguagem), e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Educação de Jovens e Adultos). Pós Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco. Atua nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores e Prática Pedagógica, com foco em Educação e Formação de Jovens e Adultos em Contexto de Privação de Liberdade. É líder do Grupo de Pesquisa A EJA em Contexto de Privação de Liberdade da UFPE (registrado no CNPQ). Como Investigadora integra o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), O Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL), o Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20 e o Núcleo de Estudos, Pesquisa e

Extensão Multidisciplinar do Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES. Desenvolve atividades de Coorientação de Doutorado, Formação, Palestras e Seminários em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

VIVIANE DE BONA

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica, Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica e Doutorado em Educação pela UFPE. Atualmente é professora do Centro de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPHFRI). Coordenadora do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Pedagógicos Inclusivos (LIPLEI). Tem experiência na área de Educação, com foco principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, processos de ensino-aprendizagem, processos formativos em espaços não escolares, infância contemporânea e representações sociais.

Título Pesquisa qualitativa em educação:

Subtítulo métodos e técnicas em evidência

ISBN 978-65-00-88635-1

Organização Adeilton Elias da Silva
Lis Paiva de Medeiros
Lyvia Gabrielle da Silva
Márcia Regina Barbosa
Viviane de Bona

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Victor

Formato e-book

Tipografia Minion Pro (miolo)

Noto Mono (títulos)

