

PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

**Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Chaiane Bukowski
Junior Bufon Centenaro**
[Organizadores]

PESQUISA EM
POLÍTICA EDUCACIONAL
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Chaiane Bukowski
Junior Bufon Centenaro
(Organizadores)

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez – México
Carelia Hidalgo López – Venezuela
Marta Teixeira – Canadá
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Tiago Ingrassia Pereira – UFES
Carmem Regina Giongo – Feevale
Carina Tonieto - IFRS
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
Altair Alberto Fávero - UPF
Inara Cavalcanti – UNIFAP
Ionara Cristina Albani - IFRS

P474 Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas. / Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Chaiane Bukowski, Junior Bufon Centenaro (Organizadores). – Porto Alegre: Livrologia, 2023.

E-book.

Disponível em: <http://www.livrologia.com.br/loja/pesquisa-em-politica-educacional-peeerspectivas-metodologicas>

ISBN: 9786580329397

DOI: 10.52139/livrologia9786580329397

1. Educação e política. 2. Educação e Estado. 3. Política pública. 4 Metodologia da Pesquisa. I. Fávero, Altair Alberto. II. Tonieto, Carina. III. Bukowski, Chaiane. IV. Centenaro. Junior Bufon.

2023_0250

CDD 379 (Edição 23)

Ficha catalográfica Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2023

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E SEU OBJETO DE ESTUDO.....15

Altair Alberto Fávero - UPF

Antônio Pereira dos Santos - UPF

Carina Tonieto - IFRS

Caroline Simon Bellenzier - UPF

Chaiane Bukowski - UPF

Junior Bufon Centenaro - UPF

CAPÍTULO 2

O REFERENCIAL TEÓRICO NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL.....35

Altair Alberto Fávero - UPF

Antônio Pereira dos Santos - UPF

Carina Tonieto - IFRS

Caroline Simon Bellenzier - UPF

Chaiane Bukowski - UPF

Junior Bufon Centenaro - UPF

CAPÍTULO 3

O PROBLEMA DE PESQUISA: A RELAÇÃO ENTRE A DÚVIDA CIENTÍFICA E A ELABORAÇÃO DA PERGUNTA.....53

Altair Alberto Fávero - UPF

Antônio Pereira dos Santos - UPF

Carina Tonieto - IFRS

Caroline Simon Bellenzier - UPF

Chaiane Bukowski - UPF

Junior Bufon Centenaro - UPF

CAPÍTULO 4

ABORDAGEM QUALITATIVA E QUANTITATIVA NAS PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CARACTERIZAÇÃO E POSSIBILIDADES DE CRUZAMENTOS.....69

Altair Fávero - UPF

Ana Paula Pinheiro - UPF

Jerônimo Sartori - UFFS

CAPÍTULO 5

PESQUISA BÁSICA E APLICADA NAS INVESTIGAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POTENCIALIDADES E LIMITES.....85

Ana Carolina Leite da Silva - UPF

Marcio Pedroso Juliani- UPF

Simone Zanatta Guerra - UPF

CAPÍTULO 6

INTERAÇÃO E DIÁLOGO COM O CAMPO DE ESTUDO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....99

Altair Alberto Fávero - UPF

Ana Carolina Leite da Silva - UPF

Flávia Stefanello - UPF

Julia Costa Oliveira - UPF

Taís Silva Pereira - CEFET/RJ

CAPÍTULO 7

TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL.....117

Carina Tonieto - IFRS

Marcio Pedroso Juliani - UPF

CAPÍTULO 8

ESTADO DEL ARTE: BRECHAS MATAGALES Y SENDEROS AL ANDAR133

Aristeo Santos López - UAEMéx

Tania Morales Reynoso - UAEMéx

CAPÍTULO 9

A PESQUISA DOCUMENTAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....155

Junior Bufon Centenaro - UPF

Chaiane Bukowski - UPF

Antonio Pereira dos Santos - UPF

CAPÍTULO 10

ANÁLISE DE CONTEÚDO NAS PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....175

Carina Tonieto - IFRS

Caroline Simon Bellenzier - UPF

Chaiane Bukowski - UPF

CAPÍTULO 11

METAPESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO.....197

Carina Tonieto - IFRS

Catiane Richetti Trevizan - UPF

Diocélia Moura da Silva - UPF

CAPÍTULO 12

PESQUISA-AÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E RELEVANTE DE COMPARTILHAMENTO DE SABERES.....223

Altair Alberto Fávero - UPF

Ana Lúcia Kapczynski - UPF

Daniê Regina Mikolaiczik - UPF

Evandro Consaltér - UPF

CAPÍTULO 13

A ETNOGRAFIA DE REDES COMO FORMA DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO GLOBAL.....243

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira - UPF

Sandra Maria Zardo-Morescho - Estado de Santa Catarina

Renata Cecilia Estormovski - Unisinos

CAPÍTULO 14

ESTUDO DE CASO NA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE SUA INFLUÊNCIA NOS CONTEXTOS ESCOLARES.....262

Carina Copatti – UFES

Graziela Bergonsi Tussi – UPF

CAPÍTULO 15

GRUPO FOCAL: UMA ANÁLISE DO PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO COM FOCO NA UTILIZAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS..280

Altair Alberto Fávero – UPF

Camila Chiodi Agostini – UPF

Elia Maria Leandro Uangna – UPF

Larissa Morés Rigoni – UPF

CAPÍTULO 16

POTENCIALIDADES E RISCOS DA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA NA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....299

Adriana Costa – UPF

Altair Alberto Fávero – UPF

Lidiane Puiati Pagliarin – UFFS

Priscila de Campos Velho – UPF

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea surgiu como desdobramento do trabalho de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade de Passo Fundo (GEPES/UPF). Intitulada PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS. Além disso, esta é a décima terceira coletânea do GEPES/UPF.

Os dezesseis capítulos que compõem a obra resultam de um intenso e sistemático processo de leitura, discussão e escrita, realizado durante o ano de 2022, pelos integrantes do grupo, que é formado por discentes de mestrado e doutorado em educação, de graduação em pedagogia e filosofia, professores da educação superior de instituições públicas e comunitárias vinculados a cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, docentes da educação da básica e pesquisadores ligados a redes de pesquisa nacionais e internacionais.

O GEPES/UPF, sob a liderança dos professores Dr. Altair Alberto Fávero e Dra. Carina Tonieto, ao longo de seus doze anos de história, tem desenvolvido estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos das políticas públicas educacionais, como, por exemplo, políticas para a docência universitária, interdisciplinaridade, educação e neoliberalismo, políticas para o ensino de filosofia, reforma do ensino médio, teoria da atuação e pesquisa em política educacional, entre outros temas de relevância para a pesquisa em educação. O trabalho desenvolvido pelo GEPES/UPF se destaca pela articulação com outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais, como o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES), ligado à Unicamp; Grupo de Pesquisa Ensino Trabalho e Sociedade do IFRS; a Rede Latinoamericana de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional (RELEPE); a Rede Nacional de Pes-

quisas sobre Ensino Médio (EMpesquisa), ligada à Unicamp e à UFPR; ao Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, ligado à UFRGS e participa do convênio de cooperação entre PPGEduc/UPF e a Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Os estudos desenvolvidos nas sessões de pesquisa do GEPES/UPF, no ano de 2022, estiveram focados nos elementos metodológicos que constituem a pesquisa em política educacional. A pesquisa científica em educação, diante do desafio de produzir conhecimento de relevância acadêmica e social, atendendo aos critérios de validade e princípios éticos, requer clareza quanto às suas dimensões teórica e metodológica que a compõem. Dessa forma, o entendimento do grupo reafirma a importância da explicitação, na produção acadêmica, do referencial teórico, método e da caracterização das pesquisas quanto à natureza, problema, objetivos e procedimentos técnicos, a fim de atender os preceitos epistemológicos que caracterizam a pesquisa científica e, por conseguinte, a produção acadêmica em política educacional. Os capítulos desta coletânea buscam, desse modo, atender a esse desafio e contribuir para o fortalecimento do campo acadêmico da política educacional, compartilhando leituras e orientações a respeito das dimensões teórico-metodológicas consideradas, pela literatura, como basilares para a realização das pesquisas em educação e em política educacional.

Os três primeiros capítulos são assinados pelos pesquisadores Altair Alberto Fávero, Antônio Pereira dos Santos, Carina Tonieto, Caroline Simon Bellenzier, Chaiane Bukowski e Junior Bufon Centenaro. O capítulo inicial, com o título REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E SEU OBJETO DE ESTUDO, faz uma explanação sobre diferentes possibilidades quanto aos objetos de estudo das pesquisas em políticas, além de abordar aspectos da constituição histórica da Política Educacional como campo acadêmico no Brasil. Além disso, o texto aponta para a necessidade de reconhecer níveis diferenciados de alcance que as pesquisas podem atingir.

O segundo capítulo, O REFERENCIAL TEÓRICO NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL, dedica-se a uma instigante dis-

cussão quanto à necessidade de articulação entre teoria, método e problema na pesquisa. O texto retoma a importância e a função do referencial teórico nas pesquisas em política educacional, identificando posicionamentos sobre esse aspecto em manuais de metodologia científica.

Com o título, O PROBLEMA DE PESQUISA: A RELAÇÃO ENTRE A DÚVIDA CIENTÍFICA E A ELABORAÇÃO DA PERGUNTA, o terceiro texto argumenta que a formulação do problema se faz necessária em um processo de pesquisa que tenha pretensão de validade científica. Para isso, o escrito mapeia definições de problema de pesquisa presentes em manuais de metodologia científica, destacando diferentes aspectos de sua composição no âmbito científico e da pesquisa em política educacional.

Na sequência da coletânea, o quarto capítulo intitulado ABORDAGEM QUALITATIVA E QUANTITATIVA NAS PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CARACTERIZAÇÃO E POSSIBILIDADES DE CRUZAMENTOS, de autoria de Altair Alberto Fávero, Ana Paula Pinheiro e Jerônimo Sartori, objetiva aprofundar o debate sobre as potencialidades das abordagens qualitativa e quantitativa no campo da pesquisa acadêmica em políticas educacionais. O texto argumenta sobre a necessidade de superar a dicotomia quali-quantitativa e de pensar um cruzamento entre essas duas perspectivas de investigação nesse campo de estudo.

O capítulo cinco é assinado por Ana Carolina Leite da Silva, Marcio Pedroso Juliani e Simone Zanatta Guerra e tem, como título, PESQUISA BÁSICA E APLICADA NAS INVESTIGAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POTENCIALIDADES E LIMITES. Os autores discutem o fato de haver uma “arquitetura institucional universitária” que tende a polarizar essas duas práticas específicas de pesquisa. No entanto, é preciso superar essa falsa dicotomia que permanece presente no meio acadêmico e científico. Assim, o texto apresenta as especificidades da pesquisa básica e da pesquisa aplicada, identificando elementos de complementaridade entre as abordagens e suas contribuições para a pesquisa em políticas educacionais.

Com o título **INTERAÇÃO E DIÁLOGO COM O CAMPO DE ESTUDO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, assinado pelos autores Altair Alberto Fávero, Ana Carolina Leite da Silva, Flávia Stefanello, Julia Costa Oliveira e Taís Silva Pereira, o sexto capítulo abre a série de produções que compõem a coletânea que tratam de diferentes procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas em políticas educacionais. O texto parte do pressuposto de que a pesquisa bibliográfica é essencial e imprescindível para toda e qualquer investigação em políticas educacionais, pois serve como uma espécie de ancoragem que possibilita a ampliação e a tomada de consciência sobre as distintas abordagens que constituem um campo de estudo. Como toda e qualquer modalidade de investigação, a pesquisa bibliográfica também requer um conjunto de etapas que necessitam ser cuidadosamente observadas para seu melhor êxito.

O sétimo capítulo, assinado por Carina Tonieto e Marcio Pedroso Juliani, tem, como título: **TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL**. O texto assume o objetivo de analisar manuais ou guias de pesquisa, de modo a identificar os conceitos de tratamento e análise de dados bem como outros conceitos que estejam associados, de modo a identificar se são apresentados com clareza para a comunidade acadêmica. Os autores demonstram que tratamento e análise não são momentos diferentes do processo de pesquisa, então, embora complementares, precisam estar demarcados quando da definição metodológica da pesquisa.

O oitavo capítulo, intitulado **ESTADO DEL ARTE: BRECHAS MATAGALES Y SENDEROS AL ANDAR**, tem, como autores, os pesquisadores mexicanos Aristeo Santos López e Tania Morales Reynoso. O estudo aborda o estado da arte como ponto de partida para a investigação e chama a atenção sobre a importância da postura do pesquisador para que se evite a superficialidade ao buscar os estudos já publicados. Além disso, os autores destacam as diferenças entre estado da arte, estado da questão e estado do conhecimento, oferecendo importantes recomendações para elaboração do estado da arte, observando-se questões éticas, produtividade, plágio, cyberplágio e autoplágio.

Na sequência, o capítulo nono, assinado por Junior Bufon Centenaro, Chaiane Bukowski e Antonio Pereira dos Santos, com o título *A PESQUISA DOCUMENTAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, aborda conceitos e procedimentos da pesquisa documental, a partir de um conjunto de estratégias teórico-metodológicas. Assim, a partir da análise textual discursiva e análise de conteúdo, apresentam-se os passos metodológicos para a produção de conhecimento no campo da Política Educacional a partir da pesquisa documental. O décimo capítulo, intitulado *ANÁLISE DE CONTEÚDO NAS PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, escrito por Carina Tonieto, Caroline Simon Bellenzier e Chaiane Bukowski, possui certa relação de complementaridade com o capítulo anterior, porém, nesse estudo, as autoras apresentam o conceito de análise de conteúdo, bem como a sua caracterização como técnica e método, além de orientações para a sua utilização. O capítulo é resultado de uma metapesquisa realizada com teses de doutorado decorrentes do período de 2012 a 2021 que utilizam a análise de conteúdo, a fim de indicar representatividade dessa abordagem na linha de pesquisa em políticas educacionais.

O estudo intitulado *METAPESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO*, de autoria de Carina Tonieto, Catiane Richetti Trevizan e Diocélia Moura da Silva, é o décimo primeiro capítulo. As autoras apresentam elementos teóricos, além das principais características e contribuições da metapesquisa para o campo acadêmico das políticas educacionais. O estudo aborda o diálogo entre a metapesquisa em política educacional e os metaestudos e estudo de revisão, entretanto, diferencia-se destes, ao considerar as características epistemológicas das produções científicas.

Delineado por Altair Alberto Fávero, Ana Lúcia Kapczynski, Daniê Regina Mikolaiczik e Evandro Consaltér, o décimo segundo capítulo aborda a pesquisa-ação como possível caminho metodológico para as pesquisas em políticas educacionais. O capítulo intitulado *PESQUISA-AÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E RELEVANTE DE COMPARTILHAMENTO DE SABERES* objetiva

apresentar as potencialidades da pesquisa-ação para os estudos no campo das políticas educacionais. Os autores apresentam os referenciais teóricos epistemológicos que abordam a pesquisa-ação, tecendo reflexões acerca das particularidades e limites metodológicos, além dos procedimentos e de seu efetivo uso a partir do seu caráter dialógico e interativo na produção de conhecimento.

O décimo terceiro capítulo, *A ETNOGRAFIA DE REDES COMO FORMA DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO GLOBAL*, produzido por Carmem Lúcia Albrecht da Silveira, Sandra Maria Zardo-Morescho e Renata Cecilia Estormovski, apresenta um estudo bibliográfico sobre a etnografia de redes e sua contribuição nas pesquisas em políticas educacionais globais. As autoras contextualizam a abordagem etnográfica de redes, apresentam a atuação das redes de governança em âmbito global e problematizam a influência das redes internacionais na elaboração das políticas educacionais brasileiras.

Na sequência, o décimo quarto capítulo, assinado por Carina Copatti e Graziela Bergonsi Tussi, com o título *ESTUDO DE CASO NA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE SUA INFLUÊNCIA NOS CONTEXTOS ESCOLARES*, objetiva, refletir sobre as contribuições do estudo de caso qualitativo (ou do tipo etnográfico) para as políticas educacionais e os contextos escolares. Assim, as autoras conceituam o procedimento e sinalizam as possibilidades e cuidados necessários na pesquisa qualitativa, além de analisarem publicações de 2018 a 2022, a fim de apresentar a relevância do estudo de caso para compreender os espaços escolares.

De autoria de Altair Alberto Fávero, Camila Chiodi Agostini, Elia Maria Leandro Uangna e Larissa Morés Rigoni, o capítulo quinze, intitulado *GRUPO FOCAL: UMA ANÁLISE DO PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO COM FOCO NA UTILIZAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS*, apresenta uma importante reflexão acerca do grupo focal na pesquisa qualitativa em educação. Os autores indicam caminhos de planejamento e execução do grupo focal, explorando conceitos, limites e poten-

cialidades de sua aplicação em ambientes virtuais.

O décimo sexto capítulo, intitulado POTENCIALIDADES E RISCOS DA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA NA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS, elaborado por Adriana Costa, Altair Alberto Fávero, Lidiane Puiati Pagliarin e Priscila de Campos Velho, situa a entrevista como uma das ferramentas de pesquisa mais promissoras para lidar com realidades e campos de investigação que envolvem sujeitos. Nesse sentido, o texto objetiva descrever e enfatizar as vantagens e os obstáculos na utilização da entrevista, bem como relatar a relevância da aplicação dessa técnica de coleta de dados no campo das pesquisas em política educacional.

Os capítulos que compõem a coletânea são o resultado de um sistemático processo de investigação desenvolvido pelo GEPES/UPF. As produções em tela revelam a diversidade de possibilidades metodológicas da pesquisa em política educacional, assim como a relevância de explicitar claramente a natureza da pesquisa, a abordagem do problema, a caracterização quanto aos objetivos da investigação e quanto aos procedimentos metodológicos adotados. Por fim, ressalta-se que a obra não quer ser um manual de metodologia científica, mas uma contribuição significativa ao imprescindível desafio de qualificar os processos de pesquisa em política educacional.

Os organizadores.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E SEU OBJETO DE ESTUDO

Altair Alberto Fávero - UPF

Antônio Pereira dos Santos - UPF

Carina Tonieto - IFRS

Caroline Simon Bellenzier - UPF

Chaiane Bukowski - UPF

Junior Bufon Centenaro - UPF

Introdução

No presente capítulo, apresenta-se uma reflexão teórica acerca do campo acadêmico da Política Educacional, com ênfase na diversidade de possibilidades quanto ao(s) objeto(s) de investigação relacionados a esse campo. As pesquisas sobre políticas públicas cresceram consideravelmente nas três últimas décadas e estão atreladas a um conjunto expressivo de temáticas, o que faz com que as constantes relações entre diversas áreas de conhecimentos sejam necessárias, como é o caso da sociologia, do direito, da filosofia da educação, da pedagogia, administração etc. As políticas educacionais são constituídas na perspectiva de assegurar e melhorar a qualidade educacional ofertada em um país. De uma perspectiva historiográfica, pode-se compreender que, dependendo dos princípios e concepções de determinado período histórico, os direcionamentos e decisões quanto às políticas educacionais podem variar consideravelmente.

Como problemática para este estudo, delineou-se a seguinte questão: o que é e do que trata a pesquisa sobre políticas educacionais? A partir disso,

objetiva-se compreender algumas definições conceituais acerca das políticas educacionais e ponderar acerca do(s) objeto(s) de estudo das pesquisas do campo. O percurso metodológico segue uma abordagem qualitativa, empregando a pesquisa bibliográfica para refletir sobre conceitos, a respeito do campo acadêmico, do(s) objeto(s) de estudo e desafios para as pesquisas sobre políticas educacionais.

Dessa forma, o capítulo está estruturado em quatro seções. No primeiro momento, faz-se uma definição conceitual do termo “Política”, que pode assumir diferentes significados, de acordo com o campo e com o contexto em que é empregado. Nessa parte, também é realizada uma diferenciação entre “Política Educacional” e “políticas educacionais”. Na segunda parte do capítulo, empreende-se acerca da constituição do campo acadêmico da Política Educacional e as características que moldaram esse processo histórico no Brasil. A terceira parte se dedica a refletir quanto ao objeto de estudo da pesquisa em política educacional, diferenciando níveis de abordagem que as pesquisas podem atingir. Por fim, na última seção, discorre-se sobre alguns desafios e enfrentamentos necessários para qualificar as pesquisas em políticas educacionais.

Conceito de política educacional

As discussões, estudos e reflexões com relação às políticas públicas se expandiram consideravelmente nas últimas décadas (OLIVEIRA, 2010; BALL, MAINARDES, 2011) e, no Brasil, “[...] a pesquisa de Políticas Educacionais vem se configurando [...] como um campo distinto e em busca de consolidação” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 143). Um elemento primordial consiste em realizar uma distinção conceitual entre Políticas Educacionais *no plural* e Política Educacional *no singular*, uma vez que o primeiro caso é “[...] o estudo de diferentes Políticas Educacionais, seus propósitos e suas consequências” (KRAWCZYK, 2019, p. 2); contudo, no segundo caso, elucida-se “[...] que existe um campo específico de pesquisa que é a Política Educacional, com maiúsculas, e que precisa de diferentes aportes disciplinares” (KRAWCZYK, 2019, p. 2). Como ve-

remos adiante, essa distinção é importante para que se tenha mais clareza sobre o que se está discutindo, se é sobre as políticas como ações do Estado ou da sociedade para resolver problemas ou questões educacionais, ou com relação à Política Educacional enquanto campo acadêmico, que requer delimitações e especificidades epistemológicas, teóricas e metodológicas.

Quanto ao termo “política”, Espinoza (2019) afirma que o conceito semântico de política não possui um único parâmetro, ou seja, trata-se de um vocábulo variável e, por esse fato, constitui-se, por vezes, de forma ambígua, de modo que é necessário observar os contextos e ocasiões em que se analisa a política em si. Assim, julga-se pertinente considerar as três dimensões conceituais da política, quais sejam, *polity*, *politics* e *policy*. Frey (2000, p. 216-217) apresenta, em um de seus estudos, essas três variáveis, a primeira, *polity*: possui relação com o governo, “[...] refere-se à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo”, a segunda, *politics*: centraliza-se nos processos políticos, “[...] frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição”, por fim, a terceira, *policy*: vincula-se ao enfoque material da política, “[...] aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas”. Ainda em conformidade com Frey (2000, p. 217), observa-se a importância da distinção dos termos citados anteriormente, inclusive no que tange ao processo da elaboração de projetos de pesquisa, porém, ressalta que “[...] a realidade política [d]essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente”.

Espinoza (2009), amplia a concepção de políticas ao citar diversos estudos da área (Dunn, 1994; Fischer, Miller & Sydney, 2007; Jenkins, 1978; Parsons, 1995) e, assim, sinaliza a possibilidade de encontrar mais de uma opção de designação para o conceito de política. Ao dar foco à conjunção da política pública, o autor destaca que o conceito precisa ser compreendido “[...] como um conjunto de decisões inter-relacionadas que são tomadas por um ator político ou grupos de atores que envolvem a definição de objetivos e meios para sua realização no âmbito de uma situação especial” (ESPINOZA, 2009, p. 3, tradução nossa). Entendemos a expressão “situa-

ção especial” como as áreas articuladoras, por exemplo, a saúde, segurança, educação, entre outras. Em resumo, parafraseando Azevedo (2003 apud OLIVEIRA, 2010) e Dye (1978 apud ESPINOZA, 2009), entende-se, por política pública, tudo o que os governos optam por fazer ou deixam de fazer, considerando suas aplicações e falhas.

Nesse sentido, adentra-se no contexto específico das políticas públicas educacionais, conforme Oliveira (2010, p. 96), elas se tratam de “[...] tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”, ou seja “[...] é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares”, pois o autor observa que o conceito de educação “[...] vai além do ambiente escolar”, e reforça que “[...] a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Para Espinoza (2009, p. 4, tradução nossa), “[...] uma vez criada, o propósito oficial de toda política educacional é afetar a prática da Educação”, considerando que as políticas emergem das necessidades e demandas, sejam em relação aos sujeitos envolvidos nos contextos, sejam em referência aos governos atuantes orientados por interesses de ordem pública ou privada. Nesse sentido, Ball e Mainardes (2011, p. 14) destacam que o Estado possui duas posições fundamentais, uma de *lugar da política* e outra de *ator político*, e afirmam que a política também “[...] é uma declaração de algum tipo — ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de ‘ter’ uma política —, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada”, para demonstrar interesses e posicionamentos políticos, econômicos, sociais.

Uma política educacional apresenta, “explícita ou implicitamente”, pelo menos três princípios: “[...] uma justificativa para considerar o problema a ser abordado; uma proposta a ser alcançada pelo sistema educacional; e uma ‘teoria da educação’ ou conjunto de hipótese que explica como esse propósito será alcançado” (ESPINOZA, 2009, p. 4, tradução nossa). Em consonância, Mainardes (2006, p. 52-53), fazendo referência aos estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), defende que as políticas públicas resultam

de um ciclo que compreende os interesses, influências, discursos e disputas, para que, posteriormente, seja realizada a elaboração do texto da política. Nesse sentido, “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”, bem como consequências concretas “[...] que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) defendem que as políticas não podem ser reduzidas a um recurso que apenas soluciona problemas, mas, sim, “[...] um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’”, conforme é colocado em prática nos contextos escolares. Sendo assim, “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Mainardes (2018, p. 5), reitera que as políticas “[...] são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes”. Ball e Mainardes (2011, p. 14) argumentam que “[...] a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios”, contudo, as políticas não são “[...] fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática”, além disso, “[...] estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais”. Os autores destacam que esse é o caso das políticas públicas educacionais atualmente, que seguem a fluidez de exposições, necessidades e expectativas. Após o percurso conceitual apresentado até aqui sobre as políticas educacionais, na seguinte seção, abordar-se-á alguns elementos que configuram a constituição do campo acadêmico da Política Educacional.

Política educacional como campo acadêmico

Um campo acadêmico pode ser considerado um subcampo do campo científico. Desse modo, a produção de conhecimento em Política Educacional constitui e estrutura gradativamente um campo acadêmico próprio no interior da pesquisa educacional, o qual desenvolve-se a partir de um

aparato institucional e de um conjunto de relações entre agentes (STREMEL; MAINARDES, 2018). A Política Educacional ainda é um campo acadêmico em constituição e por ser recente e abrangente, “[...] envolve a análise de fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, econômica, social e educacional” (MAINARDES, 2017, p. 18).

A emergência da Política Educacional enquanto campo acadêmico no Brasil ganhou impulso a partir da década de 1960, com a criação da Associação Nacional de Professores da Administração Escolar – ANPAE¹, em 1961, com o “[...] uso frequente do termo política(s) educacional(is) nos títulos de teses, dissertações, artigos e livros” e, também, com a “[...] implantação da Pós-Graduação (1965) e do primeiro Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio (1966)” (STREMEL; MAINARDES, 2018, p.7). Além disso, convém destacar outro marco histórico da institucionalização do campo, que consiste na criação do GT-5 Estado e Política Educacional (1986) na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Nesse sentido, Stremel e Mainardes (2018, p. 7) afirmam que, de 1990 em diante,

A institucionalização do campo expande-se a outros espaços acadêmicos com a criação de: disciplinas de/sobre política educacional nos currículos de cursos de Graduação, linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação, periódicos especializados, eventos científicos específicos e redes de pesquisa de política educacional.

Nesse período, as diversas reformas educacionais e a ampliação das políticas e programas em todos os níveis e modalidades de ensino possibilitaram o surgimento de novos objetos de investigação para os pesquisadores de Política Educacional, em um contexto em que as ações do Estado passaram a se dar numa conjuntura global de influência do neoliberalismo. O desenvolvimento da Política Educacional, enquanto campo intelectual, confunde-se também com os investimentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tanto no financiamento de pesquisas com bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, quanto na

¹Atualmente denominada de Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

definição de critérios para a organização dos Programas de Pós-Graduação em linhas de pesquisa. A partir disso, muitas linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional começam a surgir e também grupos e redes de pesquisa com interface nacional e internacional. De acordo com os estudos de Stremel (2016), de 121 Programas de Pós-Graduação em Educação, 88 possuíam linhas de pesquisa relacionadas à política educacional. Destaca-se, também, a criação da Disciplina de Política Educacional nos currículos dos cursos de Graduação em Pedagogia e em outras licenciaturas como um marco da institucionalização do campo acadêmico.

Nesse tópico, apresentamos a emergência da Política Educacional como um campo acadêmico que teve impulso, sobretudo, a partir dos anos 1960, assim como teve uma expansão considerável a partir da década de 1990, seja pelo surgimento de novos temas, problemas, objetos de investigação, seja pela ampliação da Pós-Graduação em Educação. Na sequência, busca-se apresentar algumas reflexões acerca do objeto de estudo da Política Educacional.

Objeto (s) de estudo da política educacional

Como observado anteriormente, a emergência do campo acadêmico da Política Educacional leva a refletir sobre sua natureza e especificidade, temas, problemas e referenciais teóricos e metodológicos. Mainardes, Ferreira e Tello (2011, grifo do texto) consideram fundamental a distinção entre “análise *para* políticas” e “análise *de* políticas”. Enquanto a primeira diz respeito à defesa, informações, monitoramento e avaliação, a segunda, remete à análise do processo de formulação, desenvolvimento e do conteúdo de uma política. A diferença entre os dois tipos está nas finalidades das pesquisas realizadas. Análise *para* políticas está focada na defesa e construção das políticas. A análise *de* políticas, com caráter mais independente, analisa a política visando sua compreensão e produção do conhecimento sobre ela.

Conforme Mainardes (2018, p. 189) “[...] o objeto de estudo da política educacional é a análise das Políticas Educacionais formuladas pelo apare-

lho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”, compreendendo estudos “[...] de natureza teórica, estudos com base empírica e estudos para superação da realidade”. Na mesma direção, Souza (2019, p. 3) sustenta que

A pesquisa em Políticas Educacionais toma a ação ou omissão do Estado no atendimento às demandas por educação da sociedade e, na via inversa, toma também as próprias demandas sociais como objeto de estudo. Ou seja, o foco da pesquisa recai sobre a relação entre demandas educacionais e o posicionamento do Estado em face de tais demandas.

Percebe-se, portanto, que há uma variedade de questões investigadas pelos pesquisadores do campo: estudos de natureza teórica e epistemológica sobre o Estado, a política, o mercado; de natureza metodológica acerca da pesquisa em política educacional; sobre implementação e avaliação de políticas; legislação, financiamento e políticas de gestão; políticas curriculares; demandas educacionais das lutas pelo direito à educação; público e privado na educação; gestão de ensino superior, etc. (MAINARDES, 2018; SOUZA, 2019). Sendo assim, entende-se que a Política Educacional se ocupa da análise de políticas educacionais e, também, investiga os processos de constituição e desenvolvimento do próprio campo acadêmico.

Para Mainardes (2018), existem pelo menos *três níveis* de análise no campo. O primeiro nível é aquele das “Pesquisas sobre políticas e programas” (MAINARDES, 2018, p. 190), que abrange estudos que focalizam o processo de formulação de políticas e programas, de implementação, de avaliação de Políticas Educacionais, de análise de resultados e consequências. A análise aprofundada de uma única política ou programa tem relevância para a produção do conhecimento, para compreender as relações existentes. O ponto de partida das pesquisas são as práticas educativas, ou seja, parte-se do concreto, de políticas e programas mais específicos. Esse nível é objeto de interesse de muitos pesquisadores. Algumas questões são fundamentais para esse nível: “Quem é ensinado [...]? O que? Como? Por quê? Quando? Onde? Por/a partir de quem? Em que circunstâncias imediatas e condições

mais amplas? Com que resultados? Como, por quem e para que fins isto é avaliado?” (DALE, 2010, Apud MAINARDES, 2018, p. 193).

A perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016) considera que as políticas não são meramente implementadas no contexto da prática, mas são reinterpretadas, modificadas e recontextualizadas, sendo que o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise. Destaca-se a importância dos contextos em que as políticas são colocadas em ação: *situados, profissionais, materiais e externos*. Essa abordagem, portanto, considera um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas.

A avaliação de políticas se constitui em um importante aspecto do primeiro nível. O objetivo principal das pesquisas avaliativas é reunir informações sobre a efetividade das políticas ou programas, suas potencialidades, limitações e alternativas. Dois desafios estão postos, quanto ao primeiro: é essencial, nas pesquisas de avaliação de políticas, levar em consideração as opiniões dos sujeitos envolvidos nas políticas, o que não significa apenas citar dados ou falas dos sujeitos. A valorização dos sujeitos na política implica refletir como concebemos o papel dos sujeitos na sociedade em geral. O desafio segundo, então, refere-se às pesquisas sobre resultados/consequências, as quais possuem implicações éticas. Uma pesquisa fundamentada na reflexividade ética implica na explicitação dos valores que fundamentam a análise do pesquisador. Isso é necessário porque as políticas e programas se fundamentam em valores que podem ser diversos dos valores que orientam a análise. Isso faz com que os pesquisadores enfrentem com rigor os dilemas éticos suscitados pela pesquisa (MAINARDES, 2018).

O segundo nível, nas palavras de Mainardes (2018), é o das “Políticas Educacionais”. Na medida em que as pesquisas avançam para questionamentos mais amplos, alcançarão níveis mais elevados de abstração sobre fundamentos sociais, econômicos e políticos manifestos e latentes na política investigada, a lógica de intervenção e a identificação de mecanismos gerais que orientam a política. Nesse nível, é imprescindível questionar:

[...] como, em busca de que fins sociais, econômicos, políticos e educativos manifestos e latentes; com que padrão de coordenação de governança educacional; por quem; e segundo quais dependências de trajetória setoriais e culturais, essas são coisas problematizadas, decididas, administradas, geridas? (DALE, 2010 apud MAINARDES, 2018, p. 193).

As pesquisas precisam buscar respostas para essas questões, realizar comparações entre os dados obtidos, bem como comparações com outros contextos, e refletir sobre quais são os elementos decisivos principais que determinam a formulação da política investigada e os fins aos quais ela pretende atingir. Isso resulta que as pesquisas precisam apreender a essência da política e seus mecanismos fundamentais.

O terceiro nível é “das políticas da educação” (MAINARDES, 2018). Nesse nível, os pesquisadores explicitam os processos e estruturas que enquadram as agendas das políticas educacionais e as dirigem, ou seja, os condicionantes mais gerais das políticas (econômicos, sociais, culturais etc.). Nesse nível, ocorre a criação de novos conceitos e teorias que, além da contribuição para um entendimento crítico e reflexivo das políticas educacionais, possibilitam o desenvolvimento teórico e epistemológico do campo acadêmico da Política Educacional. Enquadram-se, nesse nível, de acordo com Mainardes (2018), as teorizações sobre o Estado burocrático-autoritário de Guillermo O’Donnell; a Agenda Globalmente Estruturada na Educação de Roger Dale); globalização hegemônica e contra-hegemônica de Boaventura de Sousa Santos e a teoria da atuação de Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun, entre outras.

Em síntese, pode-se dizer que os três níveis apresentam dimensões diferentes de abstração e também de abordagem, conforme quadro 1.

Quadro 1 — Níveis de abstração e abordagem das pesquisas em política

| Níveis | Níveis de abstração | Níveis de abordagem |
|--------|--|---------------------|
| 1º | Descrição | Eventos |
| 2º | Generalização empírica | Mecanismos |
| 3º | Formulação de conceitos/categorias e geração de teorias. | Estruturas |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Mainardes (2018).

Todos os níveis de análise na pesquisa de/sobre políticas são importantes, apesar disso, o fortalecimento do campo acadêmico da Política Educacional requer, segundo Mainardes (2018), mais estudos que discutam aspectos relacionados aos mecanismos e estruturas (terceiro nível). A seguir, o texto apresenta um conjunto de desafios inerentes às pesquisas do campo da Política Educacional.

Desafios para as pesquisas em políticas educacionais

Alguns desafios emergentes para as pesquisas em políticas educacionais no país se devem às características do campo acadêmico e do próprio objeto de estudo da Política Educacional. Conforme Mainardes (2018), o campo investigativo segue em constante expansão, tornando-se complexo e abrangente. Por isso, umas das razões pelas quais o campo da Política Educacional é complexo é pelo fato de “[...] constituir-se como um projeto científico e um projeto político” (MAINARDES, 2017, p. 19). O autor ainda destaca que, como projeto científico, a pesquisa em política educacional necessita oferecer análises e conclusões consistentes e como projeto político, ela está sempre comprometida em “[...] oferecer análises e conclusões socialmente referenciadas e politicamente engajadas” (MAINARDES, 2017, p. 19).

As políticas educacionais têm orientado um conjunto de ações, visando assegurar “[...] o aumento da matrícula e a retenção e o êxito dos estudantes, e outras que afetam as relações de poder na organização e na gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas” (KRAWCZYK, 2019, p. 6). Contudo, Krawczyk (2019, p. 7) argumenta a importância da construção de conhecimento para a superação das desigualdades sociais, ou seja, “[...] junto aos desafios na pesquisa em educação, nos próximos anos, está o compromisso pela construção de um conhecimento que desvende os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais na sociedade brasileira”. Apesar disso, Mainardes (2017) pontua sobre a necessidade de ampliação de estudos e discussões relacionadas aos fundamentos teóricos da pesquisa em política educacional, sem deixar de reservar espaço, tempo

e energia para análise das políticas atuais e do contexto complexo de crise, instabilidade e retrocessos em que vivemos.

Assim sendo, em seu estudo, Krawczyk (2019) lista sete desafios que destaca como importantes para serem refletidos e superados, a fim de potencializar os processos de pesquisa. O primeiro ponto para ser repensado se refere à recuperação de discussões históricas e teóricas que são relevantes para refletir e compreender as políticas concretizadas, de modo a constituir um percurso teórico-metodológico para investigar a elaboração da política educacional e, sucessivamente, seus processos sociais (KRAWCZYK, 2019). Assim, a autora define que a pesquisa empírica se torna indispensável para conhecer efetivamente a realidade, entretanto, para a interpretação dos dados, torna-se necessário “[...] uma direção que permita interpretar os aspectos singulares da realidade observada e integrar as pesquisas no todo maior da produção científica” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). Seguindo esse entendimento, o primeiro desafio indicado por Krawczyk (2019) está atrelado ao fato de que, ao considerar os aspectos históricos e teóricos, o pesquisador se aproxima e compreende a realidade no contexto escolar, para “[...] desnaturalização das categorias de análise, identificando os espaços de continuidade e de ruptura e superando o limite da inevitabilidade, tão pernicioso para a produção científica” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). Sobre esse aspecto, apesar dos intensos debates e pesquisas sobre globalização, as pesquisas sobre políticas educacionais estão muito focadas na análise do Estado-nação, dentro do ‘paradigma político’ de governo ou de governos específicos, sem comparações mais abrangentes. Sendo assim, “[...] faltam instrumentos e perspectivas que subsidiem uma análise sociológica das políticas que seja mais cosmopolita” (MAINARDES, 2018, p. 196).

O segundo ponto indicado por Krawczyk (2019) como um desafio, está relacionado à integração entre abordagens e áreas de conhecimentos distintas, ou seja, o “[...] debate entre os pesquisadores para discutir os resultados de suas pesquisas e mais diálogo entre as produções com diferentes enfoques metodológicos ajudarão a criar um ambiente coletivo de produção científica e otimizar a área de política educacional” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). Dessa forma, para a consolidação enquanto campo investigativo, as

pesquisas em política educacional têm o desafio de buscar o entendimento entre as produções, a partir da relação entre as áreas e abordagens metodológicas, de modo a se fortalecer mutuamente a partir de tal diversidade e a se reafirmar enquanto estudo científico.

Na sequência, Krawczyk (2019, p. 7) aponta como terceiro enfrentamento “[...] a necessidade de repensar o percurso formativo trilhado pelo pesquisador”. Seguindo esse entendimento, compreende-se que, apesar da pesquisa em Política Educacional estar adentrando no espaço acadêmico, seja como disciplina nos cursos de graduação ou como linha de pesquisa na pós-graduação, e propiciando um espaço de discussão e produção de pesquisa, ainda é necessário um longo trajeto para que os pesquisadores possam refletir e repensar seus processos formativos atrelados a pesquisa. Destaca-se a relevância de refletir acerca da fundamentação teórica atrelada às políticas educacionais e compreendida como estudo de uma ciência que se relaciona ao setor educacional, pois é sabido que os sujeitos produzem pesquisas melhores a partir do investimento² em uma boa formação.

O quarto ponto a ser enfrentado, segundo Krawczyk (2019, p. 7), refere-se à densidade e rigorosidade em relação às pesquisas, visto que o pesquisador não pode “[...] se render às demandas imediatistas nem às ansiedades para encontrar respostas rápidas”. Por esse viés, torna-se necessário esclarecer que esse enfrentamento está para além de considerar os problemas emergentes do contexto escolar, visto que o estudo em política educacional “[...] não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano”. Dessa forma, o tempo destinado para a elaboração de uma pesquisa requer maturação do processo para estruturação do conhecimento, o que, para a mesma autora, significa um trabalho conjunto, individual e coletivo e perpassa as decisões políticas.

O quinto desafio sinalizado pela autora indica a pertinência de reconhecer a tensão existente tanto no campo acadêmico, como no de atuação da política. Assim, ela menciona que há uma “[...] fronteira bastante sensível

² Nesse caso, a palavra investimento não está relacionada a questões financeiras, mas, sim, com o tempo destinado para estudo, para o acesso a um ensino de qualidade, através de bons profissionais e pesquisadores da área.

na área de política educacional” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). A partir do exposto, entende-se que, ao pesquisar sobre política educacional, o pesquisador está diante de um percurso por vezes difuso, entretanto, necessita-se de um esforço para elaboração de “[...] conhecimento novo e socialmente significativo, que incorpore uma reflexão, em uma perspectiva em médio e longo prazo e que não exclua alguns assuntos sob o argumento da inevitabilidade de algumas situações” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). Nessa direção, pondera-se a pertinência de refletir acerca das constantes buscas para se obter novas respostas, mesmo que seja uma ação que esteja sendo definida, reformulada ou até mesmo implementada. Desse modo, é preciso questionar-se constantemente, visando encontrar melhores compreensões sobre a política social em voga.

O sexto aspecto mencionado por Krawczyk (2019) está atrelado à divulgação dos resultados referentes às pesquisas. Assim, a autora chama atenção no que está relacionado à publicação, afirmando que ela é diferente do que se compreende por divulgação, visto que na publicação ocorre pouco debate com a comunidade, além da ausência de discussão crítica e explicitação metodológica (KRAWCZYK, 2019). Dessa forma, repensar esse aspecto da divulgação das pesquisas elaboradas no campo se torna um enfrentamento necessário para que os resultados das pesquisas tenham efetividade para a sociedade, sendo assim, do contrário, acabam sendo divulgados apenas para alguns grupos e a publicação passa a ser amplamente realizada.

O último desafio indicado está atrelado ao fato de que a busca por promover debates “[...] entre conhecimento social crítico e a ação política na educação (o que significa debater questões complexas, em uma arena cheia de conflitos e tensões) é uma forma promissora de contribuir com o processo de democratização da educação” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). Nesse sentido, a autora indica o procedimento interdisciplinar como possibilidade para se avançar nesse desafio, visto que, a partir dos indicativos apresentados no estudo da política educacional, torna-se possível a contraposição de determinadas questões/visões. A partir dos desafios ponderados por Krawczyk (2019), salienta-se que a pesquisa em política educacional requer rigor epistemológico, base científica e relevância social em cada etapa do processo.

Considerações finais

Tendo em vista os inúmeros desafios relacionados à realidade educacional, bem como a responsabilidade frente às necessidades e exigências encontradas no contexto atual nacional, as pesquisas em política educacional se tornam um caminho importante para melhor compreender a realidade e, de alguma forma, contribuir com as necessidades e funcionamentos da sociedade. “A reconfiguração do que é conhecimento válido e o lugar que esse conhecimento tem assumido nas últimas décadas na tomada de decisões político-educacionais colocam-nos como pesquisadores frente a uma situação bastante complexa” (KRAWCZYK, 2019, p. 6). Souza (2019) salienta que a função dos pesquisadores não visa assegurar proposição ou a operacionalização de política, mas possibilita apresentar dados e resultados que nos auxiliam a compreender os direcionamentos das políticas educacionais.

Sendo assim, Ball (2011, p. 47) chama a atenção para um aspecto importante nos textos políticos, pois os sujeitos que formulam a política ou os que (re)contextualizam no espaço escolar, impactam por meio das “vozes” que estão relacionadas com um conjunto de formas de pensar e agir, ou seja, as “vozes” estão atreladas a questões sociais e culturais. Um desafio importante se refere aos textos, pois eles induzem os modos de compreender e constituir a sociedade, assim, torna-se necessário investigar seus “efeitos”, a fim de analisar a complexidade e interesses envolvidos nos processos políticos (BALL, 2011).

Os estudos acerca da política educacional demandam de aportes disciplinares e, além disso, “[...] são poucos os que estudam a dinâmica política da produção de Políticas Educacionais, como um espaço de atividade, de relações de poder, de conflitos” (KRAWCZYK, 2019, p. 2). Portanto, vale destacar que a relação com outras temáticas, disciplinas ou por uma perspectiva multidisciplinar é o que torna possível a compreensão de optar por uma determinada política, bem como a opção pela sua implementação e operacionalização no âmbito escolar (KRAWCZYK, 2019). Logo, justamente por esses fatores é que há a necessidade do desenvolvimento de estudos críticos, responsáveis e rigorosos atrelados ao contexto das políticas

públicas educacionais, uma vez que as pesquisas podem auxiliar nas compreensões das necessidades, contextos, práticas educacionais em si e dos sujeitos e podem contribuir para a melhoria da qualidade educacional, bem como para o desenvolvimento da sociedade.

Referências

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das Políticas Educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de " política", políticas públicas y política educacional. **Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, p. 1-13, 2009.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 21, 2000.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (ORGs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (ORGs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-174.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-20, ago. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322818202_Reflexoes_sobre_o_objeto_de_estudo_da_politica_educacional_Thoughts_on_the_object_of_study_of_education_policy>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teóricos epistemológicos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017, p. 1-25. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/?lang=pt>>. Acesso em: 29 jul. de 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; FRANÇA, George (ORGs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93-97.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado de conhecimento. **Educação e Sociedade**, v.40, p.1-21, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/KrPQzgvnGFCcGSPJXDK4BdF/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: Aspectos Históricos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 168, p. 1-25, dez. 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3682>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CAPÍTULO 2

O REFERENCIAL TEÓRICO NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Altair Alberto Fávero - UPF

Antônio Pereira dos Santos - UPF

Carina Toniato - IFRS

Caroline Simon Bellenzier - UPF

Chaiane Bukowski - UPF

Junior Bufon Centenaro - UPF

Introdução

A máxima de que toda produção do conhecimento é informada teoricamente faz parte da cultura científica e é aceita com certa tranquilidade pela comunidade científica, pois há o reconhecimento da necessidade da teoria para a produção do conhecimento científico. A relativa tranquilidade quanto a tal dimensão deve-se à concordância quanto à necessidade de articulação na pesquisa de três esferas, a saber: teoria, método e problema (PAVIANI, 2013). Entretanto, a pergunta relativa ao porquê do referencial teórico na pesquisa, com frequência, gera estranheza e até algumas dificuldades para os pesquisadores.

A problematização a respeito do lugar e função da teoria, o seu recuo e as consequências para os estudos educacionais, assim como as dificuldades dos pesquisadores na organização do referencial teórico nas pesquisas em política educacional são apontadas por uma vasta literatura, como, por exemplo, pelos pesquisadores, Toniato; Fávero, (2020; 2021; 2023); Toniato (2018); Mainardes (2018), Fávero; Toniato (2016), Paviani (2013), Gatti

(2012), Moraes (2009); Ball (2011). Com a intenção de contribuir com tal discussão, o presente texto tem por objetivo retomar a importância e a função do referencial teórico nas pesquisas em política educacional e identificar alguns posicionamentos apresentados em manuais de metodologia científica. O problema da investigação consiste em dar conta da seguinte pergunta: qual o papel do referencial teórico na pesquisa em política educacional? A pesquisa é básica, exploratória, qualitativa e bibliográfica e o método é hermenêutico. Os dados foram coletados e organizados por meio da técnica de análise de conteúdo (MORAES, 1999) e analisados a partir do referencial teórico racionalista histórico de Bachelard (1968; 1977; 1979; 1996) e crítico de Popper (2013; 1975).

O referencial teórico na pesquisa

Algumas metáforas são significativas e apropriadas para ilustrar um modo de compreensão a respeito da função da teoria e/ou referencial teórico na produção do conhecimento científico. Popper (2013, p. 53) diz, por exemplo, que “[...] as teorias são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos ‘o mundo’: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas”. Bachelard (1977, p. 195), por sua vez, ressalta que “[...] lemos a temperatura num termômetro; não a sentimos. Sem a teoria nunca saberíamos se aquilo que vemos e aquilo que sentimos correspondem ao mesmo fenômeno”.

A construção da rede é resultado de um processo criativo de um sujeito para resolver um problema e atingir um objetivo de modo satisfatório. Assim, tal processo não acontece de modo neutro e desinteressado e faz uso do conhecimento disponível. No processo de produção do conhecimento científico, acontece algo semelhante, ou seja, ele é um processo criativo de elaboração e de resolução de problemas que não parte do vazio, mas de referenciais práticos, teóricos e metodológicos que fazem parte da cultura científica. Assim, tanto a construção de uma rede quanto a pesquisa científica partem de conhecimentos já produzidos a partir dos quais é possível criar novas redes e construir novos conhecimentos.

Entretanto, o processo de tecelagem de novas redes não pode acontecer de modo descuidado e desmedido, pois é necessário seguir um conjunto de critérios que as validem como confiáveis e capazes de desempenhar uma determinada ação. O mesmo acontece com o processo de pesquisa, ou seja, a proposição do tema e do problema de pesquisa precisa seguir determinados critérios para que seja considerado válido e confiável, pois, do contrário, apenas se continuaria lançando as velhas redes para capturar os mesmos problemas e chegar às mesmas explicações e interpretações, já que, por si só, elas não são capazes de analisar reflexiva e criticamente aquilo que captaram. Por isso, a intencionalidade e a destreza de quem joga as redes e as recolhe é decisiva no processo de explicar, descrever e interpretar, pois é nesse momento que se dá o processo de analisar o capturado, para, a seu respeito, construir uma compreensão. Nessa direção, Bachelard (1977) destaca a importância da vigilância epistemológica e Popper sugere a análise crítica intersubjetiva (1975).

Nesse contexto, poderíamos perguntar: são as teorias que nos permitem colocar um determinado problema, ou o problema que nos impele a buscar determinadas teorias para compreendê-lo? Segundo Popper (1975, p. 318), “[...] a hipótese (ou teoria, ou expectativa, ou seja, lá o que se chame) precede a observação”, visto que “[...] só com as nossas hipóteses aprendemos que tipo de observações devemos fazer: para onde devemos dirigir nossa atenção; onde ter um interesse”. Com essa posição, Popper (1975, p. 313-314) critica a concepção que afirma que a produção do conhecimento acerca do mundo é o acúmulo de percepções ou experiências, que podem ser adquiridas de modo espontâneo e, assim, permanecem, passando, no mínimo, por um processo de organização e sistematização. Essa compreensão é denominada por ele de “teoria do balde da ciência ou teoria do balde mental”, segundo a qual as percepções “[...] são a matéria prima que flui de dentro para fora do balde, onde experimenta um processo (automático) — algo parecido com a digestão ou talvez com uma classificação sistemática” (POPPER, 1975, p. 314). Nessa concepção de ciência, a observação adquire papel essencial, uma vez que captaria e colocaria os problemas. Porém, na visão de Popper (1975, p. 314 — grifos do autor), ela é um processo ativo,

que demanda do observador planejamento, definição de critérios e zelo, pois “[...] não ‘temos’ uma observação (como podemos ‘ter’ uma experiência dos sentidos), mas ‘fazemos’ uma observação” e, assim, “[...] sempre uma observação é precedida por um interesse em particular, uma indagação, ou um problema — em suma por algo teórico”.

Em consonância com Popper (1975), Bachelard (1979) afirma que o vetor epistemológico que orienta a produção do conhecimento tem uma direção clara, que é a da razão para a experiência, uma vez que não existe uma apropriação direta dos fatos, mas, sim, uma construção de objetos de investigação ou problemas científicos que estão sempre ancorados teoricamente. Desse modo, os dados científicos são sempre construídos e não achados ou encontrados pelos pesquisadores, pois não se trata apenas de aplicação de métodos e técnicas, mas de escolhas informadas teoricamente. A ciência não busca apenas descrever dados ou o real, mas cria os seus objetos, de modo que o dado científico é um resultado e não um achado. Para Bachelard (1990, 1977, 1979, 1968, 1996), o “dado” ou o objeto científico não está “dado”, ele é construído por meio de um processo racional e metódico de abstração, constituído a partir de uma elaboração teórica e experimental. Nesse sentido, o referencial teórico aponta para uma escolha intencional do pesquisador de propostas de compreensões que orientaram seus interesses para um determinado tema e na colocação de um determinado problema, ao mesmo tempo em que é a base de apoio para a construção de uma possível proposta de resolução do problema colocado e dos resultados obtidos. Assim, uma vez compreendido, o referencial teórico ancora as escolhas, as perguntas, as proposições, as possíveis respostas e a avaliação delas para resolução do problema em questão na pesquisa.

Assim, “[...] lançar as redes para captar o mundo” não é algo que se faz desinteressadamente ou espontaneamente, mas uma ação intencional e planejada e, como tal, dirigirá tanto a análise das condições da rede e de seu lançamento quanto a atenção para aquilo que for encontrado, capturado, que é o conteúdo. Isso acontece porque toda a observação ou tentativa de explicação ou interpretação está ancorada em um “sistema de expectativas ou horizonte de expectativas” e aquilo que for encontrado será “uma res-

posta confirmadora ou corretiva” (POPPER, 1975, p. 314-315). No entanto, cabe destacar que o “horizonte de expectativas” se difere por ser mais ou menos consciente, mas também pelo seu conteúdo, ou seja, por aquilo que é o objeto da busca. Nesse caso, o conteúdo buscado pode, ou não, conformar-se com o “horizonte de expectativas”, de maneira que cabe, ao sujeito investigador, tanto em um caso como no outro, saber lidar de modo adequado, o que lhe é proporcionado pelas condições teórico-metodológicas da pesquisa. Porém, se o pesquisador não dispuser de um referencial teórico-metodológico que lhe permita compreender para além de suas expectativas, não conseguirá fazer o que Popper chama de “[...] reconstruir, ou reedificar, o nosso horizonte inteiro de expectativas; isto é, podemos ter de corrigir nossas expectativas e de encaixá-las em conjunto, mais uma vez, em algo semelhante a um todo coerente” (1975, p. 317), o que significa ser capaz de rever o processo de seleção, planejamento, lançamento, recolhimento das redes, assim como o tratamento dado ao que foi recolhido. Não conseguindo trilhar tal percurso, o pesquisador ficará preso aos seus modos de compreensão já estabelecidos e enfrentará dificuldades para fazer a crítica sobre si mesmo.

O mesmo aconteceria na visão bachelardiana, ou seja, “[...] sabemos que aquilo que vemos e aquilo que sentimos correspondem ao mesmo fenômeno” (BACHELARD, 1977, p. 195) devido à elaboração teórica que permite tanto a produção do fenômeno (medir a temperatura) quanto a criação e aplicação da técnica (termômetro). Dessa forma, a experiência científica, possível pela técnica, é sempre uma experiência informada pela teoria, e, assim, há o acasalamento entre a invenção teórica e a descoberta experimental. Desse modo, é evidente a postura bachelardiana de que a compreensão científica é possível pelo vetor epistemológico do racional para o real e por um espírito que seja capaz de ultrapassar as contingências sensíveis do real pelo uso da razão, porém, não uma razão absoluta, mas uma razão aberta capaz de criar problemas e soluções a partir do real, mas também para além dele, ou seja com potencial para pensar o impensado ou repensar o já pensado. Assim, o exercício permanente entre teoria/razão e experiência/real permite “[...] o duplo movimento pelo qual a ciência simplifica o real e

complica a razão” (BACHELARD, 1968, p. 17), o qual é fundamental para o progresso científico. Nesse sentido, não há produção de conhecimento científico sem um esforço teórico de compreensão do problema e da metodologia de pesquisa. Veremos a seguir o que dizem os guias ou manuais a respeito da compreensão teórica na prática científica.

Resultados e discussão

Os guias ou manuais para elaboração do projeto de pesquisa e condução das pesquisas são encontrados em quase todas as bibliotecas das Instituições de Educação Superior (IES), assim como há uma grande quantidade de títulos e abordagens disponíveis no mercado editorial. Tais obras são amplamente acessadas, principalmente por acadêmicos e pesquisadores iniciantes, por apresentarem os elementos básicos que fazem parte da metodologia científica e por fornecerem orientações para a elaboração e apresentação do projeto e relatório de pesquisa. Nesse sentido, constituem-se como fonte importante de orientação e comunicação científica, por isso, a identificação e análise de como apresentam e fazem menção ao referencial teórico da pesquisa fornece evidências para a avaliação do processo de formação científica.

Para o presente estudo, foram selecionadas cinco obras que fazem referência à teoria e/ou ao referencial teórico como uma dimensão importante para elaboração e condução das pesquisas, os quais foram utilizados como referencial bibliográfico para o estudo desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior (GEPES/UPF) a respeito das dimensões teórico-metodológicas da pesquisa em política educacional durante o ano de 2022. É oportuno destacar que o objetivo não é fazer uma crítica às obras analisadas, mas destacar o modo como apresentam conceitualmente a teoria e/ou referencial teórico como parte integrante da prática científica.

As cinco obras analisadas são identificadas, ao longo do texto, por um código formado pela palavra ‘obra’ e um numeral³. As categorias orientado-

³ A opção por manter o anonimato das obras se deve ao fato de que o objetivo do texto não é tecer críticas e/ou fazer uma análise minuciosa do conteúdo exposto, mas produzir um mapeamento no que tange às categorias analisadas e apontar as suas contribuições para a elucidação do processo de pesquisa.

ras da coleta e organização dos dados são: definições de teoria, referencial teórico, revisão de literatura e quadro teórico; e a função da teoria ou referencial teórico na pesquisa.

As obras 1, 2, 3 e 4 tem como característica comum a apresentação de conceitos ou bases conceituais da pesquisa e orientações práticas para a elaboração do projeto e relatório de pesquisa, assim como para a condução do processo de pesquisa. Tais obras condensam uma discussão epistemológica, de modo a contemplar os elementos teórico-metodológicos a respeito da produção do conhecimento científico e da prática da pesquisa, assim como sugerem roteiros de ordem prática e operacional a serem considerados no planejamento e execução da pesquisa. A obra 5, por sua vez, está centrada na discussão das questões epistemológicas presentes na produção do conhecimento científico e da pesquisa. Nesse sentido, ela coloca em discussão conceitos e concepções que norteiam a prática da pesquisa científica, além de propor um roteiro composto pelos elementos teórico-metodológicos necessários para assimilação e sistematização do processo da pesquisa.

Dentre as cinco obras analisadas, somente duas apresentaram uma conceituação de teoria, conforme quadro 1. As definições apresentadas possuem em comum o uso formal da definição e fazem referência a um sistema composto por proposições organizadas logicamente, cujo poder reside de modo genérico na descrição, explicação e interpretação de algo e, de modo mais específico, na obtenção e análise de dados da pesquisa. A obra 3, no entanto, faz referência a um conjunto de conhecimentos anteriores produzidos por outros que auxiliam na pesquisa em desenvolvimento. As definições apresentadas estão, portanto, alinhadas como o proposto por Popper e Bachelard a respeito: do rigor lógico e potencial interpretativo, explicativo e orientador da teoria; uma determinada explicação precisa satisfazer critérios lógicos e conceituais para ser aceita como válida. A indispensabilidade da teoria, entretanto, para a produção do conhecimento científico, fica evidente na apresentação da sua função.

Quadro 01 - Definição de teoria presente nas obras analisadas

| Código | Definição de teoria |
|--------|---|
| Obra 3 | “[...] conhecimento anterior, construído por outros estudiosos, e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa é chamado de teoria”; “[...] teorias, portanto, são explicações parciais da realidade”; “[...] a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido”; |
| Obra 5 | “[...] definição abrangente de teoria científica possui as seguintes características: é um sistema lógico ordenado de frase ou funções de frases, isto é, com uma estrutura formal e um poder de aplicabilidade descritiva e explicativa ou, ainda, interpretativa de algo”; |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A apresentação da função da teoria que consta nas cinco obras analisadas, ao mesmo tempo em que esclarece a definição formal, deixa evidente a sua centralidade para a atividade científica, conforme quadro 2. A partir das funções apresentadas, é notório que teoria é indispensável, por estar presente em todos os momentos da pesquisa: esclarecimento do tema e do objeto; percepção de lacunas; colocação e elaboração do problema; formulação da hipótese; definição do método e da metodologia; coleta, sistematização e análise dos dados. Em outras palavras, sem a teoria, não há pesquisa científica, tampouco, produção de conhecimento válido e confiável.

Quadro 02 - Funções da teoria apresentadas nas obras analisadas.

| Código | Funções da teoria |
|--------|---|
| Obra 1 | “[...] esclarece os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores”; |
| Obra 2 | “[...] proporcionam a adequada definição de conceitos, bem como o estabelecimento de sistemas conceituais”; “[...] indicam lacunas no conhecimento”; “[...] auxiliam na construção de hipóteses”; “[...] explicam, generalizam e sintetizam os conhecimentos”; “[...] sugerem a metodologia apropriada para a investigação”. |
| Obra 3 | “[...] colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação” “[...] ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou hipóteses com mais propriedade”; “[...] permitem maior clareza na organização dos dados”; “[...] iluminam a análise dos dados organizados”; |
| Obra 4 | “[...] revela preocupações e preferências [do autor]”; “[...] aponta para o leitor as lacunas que [o autor] na bibliografia consultada, ou as discordâncias que com ela tem ou os pontos que considera que precisam ser confirmados”; “[...] permite que o autor tenha maior clareza na formulação do problema de pesquisa”; “[...] facilita a formulação de hipóteses e de suposições”; “[...] sinaliza para o método mais adequado a solução do problema”; “[...] permite identificar qual o procedimento mais pertinente para a coleta e o tratamento dos dados, bem como o conteúdo do procedimento escolhido”; “[...] a sua luz que, durante desenvolvimento do projeto, são interpretados os dados que foram coletados e tratados”; |
| Obra 5 | “[...] a elaboração do conhecimento já produzido e, de outro lado, ela é um apoio para a busca de novos conhecimentos”; “[...] descrever e/ou de explicar os problemas, sistematiza conhecimentos já produzidos”; “[...] auxiliar nos atos de descrever e/ou explicar os fatos, os eventos, os fenômenos do mundo ou daquilo que costumamos chamar de realidade”; “[...] aplicabilidade, isto é, sem ela os fatos individuais e espaço-temporais não podem ser explicados ou interpretados”; “[...] proceder à análise crítica dos objetos de pesquisas”. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Desse modo, as funções da teoria apresentadas nas obras corroboram o posicionamento de Popper e Bachelard de que a produção do conhecimento é sempre informada teoricamente e, independente do objeto de pesquisa ou área do conhecimento à qual esteja vinculada, sempre é resultado de um esforço teórico do pesquisador para compreender a realidade, retificar conhecimento anteriores e produzir novos. Portanto, não existe descrição, interpretação e explicação sem as compreensões teóricas que a orientam, justificam e tornam possível a observação, experimentação, construção e análise dos dados, produção e desenvolvimento de novas técnicas e fenômenos. Assim, a pesquisa científica não é algo que acontece espontaneamente e desinteressadamente, mas uma ação intencional e planejada, que segue um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que permitem uma produção de compreensões e resultados válidos.

As obras analisadas apresentam, também, o conceito e as funções da teoria relacionadas ou como sinônimo de referencial teórico, revisão de literatura e quadro teórico. Nesse sentido, foi possível constatar que não há um consenso quanto à relação entre ambos na literatura e que os mesmos podem ser utilizados de diferentes formas. No quadro 3, percebe-se que, na obra 3, o referencial teórico está associado a um conjunto de conceitos que devem ser considerados historicamente e ideologicamente, já que são elaborados pelos autores a partir de um determinado contexto; já a obra 4 apresenta o referencial teórico como sinônimo de revisão de literatura, cujo objetivo é a apropriação do conhecimento já existente e suas possíveis lacunas, assim como o espaço de apresentação de seu posicionamento epistemológico.

Quadro 03 - Definição de referencial teórico

| Código | Definição de referencial teórico |
|--------|--|
| Obra 3 | “Os conceitos teóricos não são simples jogos de palavras. Como qualquer linguagem, devem ser construídos recuperando as dimensões históricas e até ideológicas de sua elaboração. Cada corrente teórica tem seu próprio acervo de conceitos. Para entendê-los, temos que nos apropriar do contexto em que foram gerados e das posições dos outros autores com quem o pesquisador dialoga ou a quem se opõe”; |
| Obra 4 | “O referencial teórico é o capítulo do projeto que tem por objetivo apresentar os estudos sobre o tema, ou especificamente sobre o problema, já realizados por outros autores. Faz, portanto, uma revisão da literatura existente, no que concerne não só ao acervo de todas e a suas críticas, como também a trabalhos realizados que as tomam como referência. Além de visitar e revisitar a Literatura, é no capítulo destinado ao referencial teórico que o autor do projeto revela suas preocupações e preferências, aponta para o leitor as lacunas que percebe na bibliografia consultada, ou as discordâncias que com ela tem e os pontos que considera que precisam ser confirmados”. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

As definições de revisão e literatura apresentadas no quadro 4, por sua vez, aparecem, nas obras 1 e 4, como espaço de esclarecimento e articulação teórica elaborada a partir dos conhecimentos já produzidos a respeito do tema e problema de pesquisa. Desse modo, as obras têm em comum o apontamento de que a revisão de literatura não é simplesmente de justaposição dos conceitos, mas de uma consistente articulação crítica, apontando o que já se sabe e auxiliando na delimitação do problema de pesquisa. Na obra 5, entretanto, há um detalhamento maior a respeito de revisão de literatura, bem como o apontamento de sua necessidade para a formulação do problema de pesquisa e das escolhas metodológicas.

Quadro 04 - Definição de revisão de literatura

| Código | Definição de revisão de literatura |
|--------|--|
| Obra 1 | “Esta parte [revisão de literatura] é dedicada à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito. Deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores. Essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do "estado atual da questão” |
| Obra 5 | “A revisão de literatura tem a função de articular os conhecimentos já produzidos sobre o assunto da pesquisa, sejam eles diretos ou indiretos e, desse modo, ajudar a delimitar e formular o problema de pesquisa e permitir a escolha das ações metodológicas adequadas”. “A função da revisão bibliográfica é a de tornar possível a delimitação e a formulação de problema e dos métodos mais adequados para a obtenção de dados, informações e evidências”. “A revisão de literatura sistematiza o que já se sabe sobre o problema e esclarece o que não se sabe, isto é, aponta a ausência de conhecimentos, o que ainda não se sabe. Assim, a revisão de literatura realizada a partir de uma teoria ou permitindo a ela a elaboração de um quadro teórico, sempre está ligada à fundamentação teórica do projeto de pesquisa”. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A definição de quadro teórico é apresentada, nas obras 2 e 4, de acordo com o Quadro 5. A obra 2 apresenta o marco teórico como um sistema conceitual elaborado logicamente, que confere “significado científico” ao problema de pesquisa, ao mesmo tempo que afirma ser, o sistema conceitual, o resultado da elaboração do problema, as hipóteses e relação entre variáveis, o que pode deixar o leitor um pouco confuso diante de tais variações. A obra 5, por sua vez, apresenta o quadro teórico como um conjunto de proposições ordenadas logicamente em torno do problema de pesquisa e que permitem a elaboração de conclusões verdadeiras. O destaque em ambas as definições está na organização de um sistema conceitual organizado logicamente.

Quadro 05 - Definição de quadro/marco teórico

| Código | Definição de marco/quadro teórico |
|--------|---|
| Obra 2 | “A formulação do problema, a construção de hipóteses e a identificação das relações entre variáveis constituem passos do estabelecimento do marco teórico ou sistema conceitual da pesquisa. À medida que estas tarefas são plenamente realizadas, o trabalho de investigação assume o caráter de um sistema coordenado e coerente de conceitos e proposições. O estabelecimento desse marco teórico, ou sistema conceitual, que deriva fundamentalmente de exercícios lógicos, é essencial para que o problema assuma o significado científico”. |
| Obra 5 | “O quadro teórico constitui-se de uma quantidade de proposições formalmente ordenadas em torno de um objeto ou problema de pesquisa, isto é, de proposições que partem de outras proposições fundamentais e que, ao término, oferecem proposições verdadeiramente conclusivas”. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Verifica-se, portanto, que, apesar das diferentes articulações entre referencial teórico, revisão de literatura e quadro/marco teórico, ambos são o espaço de manifestação das concepções e compreensões teóricas que orientam o processo da pesquisa, as escolhas metodológicas e a organização lógica dos conceitos e proposições que servem de base para a definição do tema, do problema e método, da coleta e análise dos dados e da elaboração das conclusões (BACHELARD, 1968; 1977; 1979; 1996; POPPER, 2013; 1975). Desse modo, a elaboração da conclusão ou os resultados da pesquisa são possíveis e confiáveis na medida em que estão articulados e organizados logicamente com um sistema de compreensão teórica.

Considerações finais

Todo processo de pesquisa se propõe a resolver um determinado problema, para o qual buscará uma resposta satisfatória recorrendo a diferentes teorias, técnicas e instrumentos que diferem a pesquisa científica das demais formas de resolver problemas. A pesquisa científica está ancorada, desse modo, no tripé, teoria, método e problema, de modo que ela é sempre

resultado de uma compreensão orientada teoricamente, conforme salientam Bachelard (1968; 1979; 1996) e Popper (1975; 2013). Nesse sentido, a teoria e/ou referencial teórico aponta para uma escolha intencional do pesquisador de propostas e compreensões que orientaram seus interesses e que permitem a elaboração do problema e da hipótese; articulação entre variáveis; escolha da metodologia; coleta, sistematização e análise dos dados; e elaboração das conclusões. Desse modo, não há pesquisa científica sem teoria e/ou referencial teórico, portanto, compreender cientificamente, nessa perspectiva crítica, consiste em um esforço teórico de buscar explicações e de compreender aquilo que se coloca como problema. Assim, elaborar um problema e buscar possíveis soluções é um exercício teórico, que não reduz a cientificidade do processo de produção do conhecimento à aplicação de um método e de determinados instrumentos.

A cientificidade é garantida pelo esforço teórico de compreensão, o qual permite a seleção do método e dos instrumentos para a produção de determinados resultados a partir da compreensão teórica. Por isso, quando se trata de compreender epistemologicamente as explicações científicas, é necessário considerar as dimensões teóricas e metodológicas imbricadas na produção do conhecimento, de modo que é uma decorrência, de tal relação, um indicativo de qualidade e confiabilidade das pesquisas.

Embora as orientações presentes nos guias ou manuais de pesquisa, a respeito da importância da teoria na pesquisa, e a literatura destaquem a sua indispensabilidade e as consequências negativas do seu recuo nos estudos educacionais, as pesquisas de Tonieto (2018) e Tonieto e Fávero (2020; 2021; 2023) mostram, por exemplo, que a dimensão teórica das pesquisas em política educacional, a nível de doutorado, apresenta maior dificuldade para os pesquisadores do que a dimensão metodológica e, por isso, é negligenciada naquilo que seria o seu maior potencial, que é orientar e auxiliar na colocação e na construção de possíveis soluções. É interessante notar que Bachelard (1968; 1977; 1979; 1996) e Popper (2013; 1975) denunciam com veemência a tendência de se dar maior ênfase aos procedimentos das pesquisas em detrimento dos teóricos, já que, para eles, é justamente o contrário que deveria acontecer, de modo que a

escolha qualificada dos procedimentos metodológicos é uma decorrência da clareza e da consistência teórica.

Nesse sentido, concordamos com Fávero e Tonieto (2017), Ball (2011), Moraes (2009) e Mainardes (2018), isto é, que não se faz pesquisa com responsabilidade social sem a presença forte, consistente e coerente da teoria, assim como a sua ausência pode se tornar um obstáculo para a compreensão crítica, criativa e para os cuidados dos temas e dos problemas de política educacional. O recuo da teoria e a experimentação por ela mesma produzem uma visão de mundo e dos complexos problemas educacionais empobrecida e injusta socialmente. Outrossim, reiteramos a importância dos processos formativos dos futuros pesquisadores em educação e em política educacional e a tematização de tal problemática nos diferentes níveis de ensino, mas, sobretudo, nos programas de pós-graduação.

Referências

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BACHELARD, Gaston. **O materialismo racional**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. (pp.78-99). São Paulo: Cortez, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 230–247, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10460>>. Acesso em: 18 set. 2022.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE**, v. 28, n. 1, 2012, pp. 13-34.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018, p. 1-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas educacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; MENDES, Vitor Hugo. (Orgs.). **Educação e racionalidade**: questões de ontologia e método em educação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PAVIANI, Jaime. **Epistemologia prática**. 2 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

POPPER, Karl. **Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2013.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, p. 214. 2018.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico - epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014901, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxi-seducativa/article/view/14901>>. Acesso em: 13 out. 2021a.

TONIETO, Carina.; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico - epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). In: MAINARDES, J. (Org.) **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba/PR: CRV, 2021. p. 45-70.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: características epistemológicas de teses no período de 2013 a 2016. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–14, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21420>>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CAPÍTULO 3

O PROBLEMA DE PESQUISA: A RELAÇÃO ENTRE A DÚVIDA CIENTÍFICA E A ELABORAÇÃO DA PERGUNTA

Altair Alberto Fávero – UPF

Antônio Pereira dos Santos – UPF

Carina Tonieto – IFRS

Caroline Simon Bellenzier – UPF

Chaiane Bukowski – UPF

Junior Bufon Centenaro – UPF

Introdução

A elaboração do problema de pesquisa costuma ser um desafio para os pesquisadores iniciantes. Os pesquisadores mais experientes falam a respeito dele com uma certa tranquilidade e familiaridade. Entretanto, a sua formulação e proposição costuma ser uma provocação intelectual para ambos. A pesquisa científica exige dos pesquisadores o conhecimento e a articulação entre três esferas: teoria, método e problema (PAVIANI, 2013) e, por isso, a formulação de um problema de pesquisa é necessária para todo processo de pesquisa com a pretensão de validade científica. Desse modo, pensar cientificamente ou fazer pesquisa científica significa a superação de alguns “obstáculos epistemológicos” (BACHELARD, 1996), os quais são formas de compreensão adquiridas de forma espontânea ao longo da vida e os quais permitem, ao sujeito, compreender e agir no mundo, no entanto, necessitam ser superados quando se deseja chegar à “cultura científica”.

Destarte, a formação dos futuros pesquisadores é um caminho de provocações para a superação de alguns “obstáculos epistemológicos” ligados às

dimensões teórico-metodológicas da pesquisa científica e, dentre eles, está a formulação do problema de pesquisa. As pesquisas a respeito das fragilidades epistemológicas nas pesquisas em política educacional (TONIETO, 2018; TONIETO; FÁVERO, 2020; 2021; 2023) apontaram que uma delas consiste justamente na dificuldade dos pesquisadores de enunciarem o problema de pesquisa. Assim, o presente texto tem por objetivo apontar a necessidade de elaboração do problema de pesquisa no processo de investigação científica e mapear algumas definições de problema de pesquisa presentes em manuais de metodologia científica. O problema orientador da pesquisa é: por que é necessária a elaboração do problema de pesquisa em forma de pergunta? Esta pesquisa é básica, exploratória, qualitativa e bibliográfica e o método utilizado é o hermenêutico. Os dados foram coletados e organizados por meio da técnica de análise de conteúdo (MORAES, 1999) e analisados a partir do referencial teórico racionalista histórico e crítico de Bachelard (1996) e Popper (1975).

A elaboração do problema de pesquisa e a cultura científica

O primeiro obstáculo a ser removido em direção à cultura científica, afirma Bachelard (1996, p. 18), é a opinião, pois ela “[...] pensa mal; não pensa: traduz a necessidade em conhecimentos”. Desse modo, a primeira atitude para compreender cientificamente é dispensar a mera opinião a respeito de perguntas que não se consegue formular claramente. A entrada na cultura científica, desse modo, exige uma atitude primeira, que consiste em aprender elaborar problemas científicos, já que tal processo não acontece espontaneamente. Segundo Bachelard (1996, p.18), o “espírito científico” compreende que “[...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta” e, portanto, “[...] se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico”, uma vez que na cultura científica “nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”. Assim, a aprendizagem a respeito da elaboração de perguntas científicas permite transpor o realismo ingênuo que é o reino das opiniões.

Nessa direção, aventar um problema como dúvida científica implica em elaborar uma pergunta, processo que consiste em uma importante apren-

dizagem. Por quê? Porque propor um problema é resultado de um longo processo teórico de formulação, criação, projeção e percepção do mundo, para além daquilo que já está dado. Significa, outrossim, questionar os conjuntos de explicações e compreensões aceitas e, então, iniciar o processo de retificação. Para Bachelard (1996), tal processo expressa a paciência e a ousadia científica.

Para que tal movimento aconteça, não é aceitável a elaboração de qualquer pergunta, já que há uma relação entre a pergunta e a resposta elaborada. Desse modo, uma pergunta descuidadamente elaborada ou mal elaborada, gera uma resposta com as mesmas características. Para Bachelard (1996, p. 18), a “[...] pergunta abstrata e fraca se desgasta”, contudo, “[...] a resposta concreta fica”, o que acarreta a inversão da “atividade espiritual” e a abertura para o obstáculo epistemológico da passividade científica, ou seja, do conhecimento não questionado. Diante desse risco, é possível constatar que os hábitos intelectuais saudáveis também podem atrapalhar a cultura científica, e isso ocorre na ocasião em que as ideias são aceitas como claras e irrefutáveis, de modo que não são mais passíveis de questionamentos e, portanto, são afirmadas perenemente. Tal processo é perigoso para a cultura científica e para a formação do “espírito científico”, já que o processo formativo e seus erros e percalços epistemológicos cedem lugar ao processo conservativo e, portanto, a atitude científica predominante é de confirmação daquilo que já se sabe e de negação daquilo que a contradiz, passando, assim, a “[...] gostar mais de respostas do que de perguntas” (BACHELARD, 1996, p. 19).

Tal cenário é corroborado pela atitude científica que compreende a ciência como busca da unidade e da simplicidade, entretanto, o progresso científico está em apontar as intercorrências e mudanças, saindo da “[...] contemplação do mesmo para buscar o outro, para dialetizar a experiência” (BACHELARD, 1996, p. 21). Tal movimento desassossega o pensamento e coloca em movimento a “consciência científica”, de maneira a criar ambientes propícios para retificação e recepção da diversidade e a aguçar a capacidade de perguntar, já que o “[...] homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente questionar” (BACHELARD, 1996, p. 21). Tal postura consiste no estado permanente de (in)compreen-

são científica, o qual é condição para que o “espírito científico” pergunte, elabore problemas e preconize experiências. Decorrente de tal movimento que o fracasso radical e o êxito definitivo não fazem parte da dinâmica das ciências e a prosperidade do pensamento científico resulta das constantes transformações e retificações.

A elaboração de uma pergunta para expressão de um problema é resultado de um interesse, o qual pode ser imediato, espontâneo ou científico. Quando ela é resultado de um interesse científico, reconhece-se que o objeto científico não é dado, mas sempre construído pelo esforço teórico de abstração. Desse modo o “objeto percebido” e o “objeto pensado” são diferentes, ou seja, a descrição do objeto a partir da percepção é diferente da forma como ele é compreendido teoricamente (BACHELARD, 1977, p. 130). O pensamento teórico, ou a capacidade de pensar teoricamente um problema, é expresso por meio da pergunta científica que consiste na capacidade humana de elaborar discursivamente a dúvida científica (TONIETO, 2018). Destarte, a pergunta e o problema científico antecedem a experiência, pois são resultado de uma dúvida gestada no desafio da compreensão teórica de um determinado fenômeno. Desse modo, a explicação científica é “[...] resposta a questões bem formuladas” (BACHELARD, 1977, p. 46).

A visão de Bachelard a respeito da elaboração da dúvida científica e a sua expressão em um problema, é reforçada pela visão de Popper (1975). Para ele, o conhecimento científico é a expressão da compreensão teórica de um determinado fenômeno, ou seja, são as teorias que apontam para onde ter um interesse científico e dão origem à dúvida. O quadro de referências teóricas do pesquisador é que permite a criação ou elaboração de problemas científicos. Dessa forma, colocar ou formular um problema teoricamente significa indagar cientificamente a evidência empírica, ou seja, fazer perguntas e buscar respostas satisfatórias, processo que é denominado, por Popper (1975), de método das conjecturas e refutações.

O método das conjecturas e refutações consiste, basicamente, na elaboração de um problema inicial para o qual serão buscadas respostas satisfatórias, as quais são testadas, comparadas às teorias concorrentes e sub-

metidas à crítica intersubjetiva, de modo a analisar a sua capacidade de resolução do problema inicial. Caso a resposta produzida resista aos testes e críticas, então, ela é aceita como satisfatória; caso contrário, ela é rejeitada e se inicia um novo processo de construção de respostas que satisfaçam as dúvidas. No entanto, a solução de um problema é sempre provisória, uma vez que “[...] as melhores soluções — aquelas capazes de resistir à crítica mais severa das mentes mais brilhantes e engenhosas — logo darão origem a novas dificuldades” (POPPER, 1975, p. 236), pois essa é a dinâmica que permite produzir explicações cada vez melhores e por meio da qual a ciência progride.

A produção científica, dessa maneira, consiste no movimento permanente entre teoria, dúvida, problema, busca por soluções e crítica. Tal processo pode ser expresso em quatro momentos: (i) o problema ou dificuldade/dúvida inicial, a respeito do qual é necessário saber mais e para o qual ainda não se consegue produzir uma solução adequada; (ii) a dúvida, diante de uma pergunta ainda sem resposta, dá origem a outra pergunta: *como resolver o problema?*, ou, *como é possível elaborar uma resposta satisfatória?*; (iii) a saída é simples: através da elaboração de uma solução inicial e da crítica, com vista a elucidar as dificuldades e a entendê-las, percebendo *o que e por que* funciona ou não; (iv) depois, é possível avançar para soluções melhores, as quais estão vinculadas à capacidade crítica para produzir sempre novas suposições ou conjecturas (POPPER, 1975, p. 237). Nesse contexto, ser capaz de questionar, duvidar, fazer perguntas, elaborar problemas, projetar soluções e dialogar criticamente com os pares, são desafios imediatos colocados ao pesquisador experiente e aos aprendizes.

A partir do exposto é possível afirmar que, tanto para Bachelard (1996) quanto para Popper (1975), a pesquisa científica começa com a colocação de um problema, resultado do esforço de compreensão teórica do pesquisador para aquilo que acontece enquanto fato no mundo. O conhecimento científico é, portanto, a resposta para uma pergunta, pois, conforme afirma Bachelard (1996), sem pergunta científica não há conhecimento. A enunciação de um problema por meio de uma pergunta exhibe uma dúvida científica, resultado do empenho, zelo e percurso teórico do “espírito cien-

tífico” os quais lhe permitiram duvidar das explicações e das compreensões disponíveis. Assim, embrenhar-se na cultura científica requer, como “atitude primeira”, aprender a elaborar problemas expressos em uma pergunta científica. Além disso, como afirma Popper (1975), é preciso reconhecer que a peculiaridade do conhecimento científico é propor e resolver problemas por meio de conjecturas e de refutações, de modo que o processo de elaboração, tentativa de solução, testes e críticas é permanente e move as mentes científicas. Outrossim, é preciso reconhecer que o esforço científico de compreensão é sempre informado teoricamente, os resultados são provisórios e as teorias aceitas são decorrentes da crítica intersubjetiva.

Em vista disso, é possível afirmar que a prática científica coloca, aos pesquisadores experientes e iniciantes, dentre outros desafios, a elaboração e apresentação do problema de pesquisa em forma de pergunta. Aos espíritos científicos mais experientes, cabe iniciar os espíritos mais jovens na cultura científica, por meio do processo dialético de ensino e aprendizagem; aos espíritos mais jovens, cabe, por sua vez, amparados pelo processo anterior, o desafio da autoformação. Assim, a iniciação e o diálogo com a cultura científica é o resultado do processo de formação científica. Dentre os recursos utilizados nesse processo, estão as práticas de iniciação científica, grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, componentes curriculares e guias ou manuais para elaboração do projeto de pesquisa e condução das pesquisas. Estes últimos serão analisados a seguir no que tange as orientações trazidas para a elaboração do problema de pesquisa.

Resultados e discussão

Os guias ou manuais para elaboração do projeto de pesquisa e condução das pesquisas são inúmeros e podem ser encontrados em quase todas as bibliotecas das Instituições de Educação Superior (IES). Tais manuais tem por objetivo orientar, principalmente, os pesquisadores iniciantes em diferentes níveis de formação, quanto aos elementos básicos que fazem parte da metodologia científica e dar orientações quanto a sua elaboração e apresentação, seja no projeto ou na elaboração do relatório de pesquisa. Entretanto,

nem todas as obras com tal finalidade apresentam o problema de pesquisa como elemento necessário para a elaboração do projeto e do relatório de pesquisa. Desse modo, para os fins da presente análise, selecionamos cinco obras que apresentam a elaboração do problema de pesquisa como um elemento necessário para a pesquisa científica, os quais foram utilizados como referencial bibliográfico para o estudo desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior (GEPES/UPF) a respeito das dimensões teórico-metodológicas da pesquisa em política educacional durante o ano de 2022. Cabe destacar que o objetivo não é apresentar uma crítica aos conceitos apresentados, mas, sim, mapear as definições para identificar os elementos básicos que as compõem, sua importância para o processo de pesquisa e as orientações quanto à sua elaboração.

As cinco obras selecionadas⁴ foram numeradas e serão mencionadas ao longo do texto a partir de um código composto pela palavra 'obra' e o numeral correspondente. As categorias utilizadas para a coleta e organização dos dados são: relações entre pesquisa científica e problema, definições e orientações para elaboração do problema de pesquisa.

As obras 1, 2, 3 e 4 possuem uma estrutura que mescla a apresentação de conceitos ou bases conceituais da pesquisa e orientações práticas para a elaboração do projeto e relatório de pesquisa, assim como para a condução do processo de pesquisa. Esse conjunto de obras propõe, desse modo, uma discussão epistemológica, de modo a contemplar a apresentação dos elementos teórico-metodológicos a respeito da produção do conhecimento científico e da prática da pesquisa, que é complementada com roteiros de ordem prática e operacional que necessitam ser considerados desde o planejamento até a conclusão da pesquisa. A obra 5 propõe uma discussão centrada nas questões epistemológicas da produção do conhecimento científico e da pesquisa, pois problematiza e esclarece conceitos e concepções que orientam a prática da pesquisa científica, assim como fornece elementos teórico-metodológicos necessários para a compreensão e organização do processo da pesquisa.

⁴A opção por manter o anonimato das obras deve-se ao fato de que o objetivo do texto não é tecer críticas e/ou fazer uma análise minuciosa do conteúdo exposto, mas produzir um mapeamento no que tange às categorias analisadas e apontar as suas contribuições para a elucidação do processo de pesquisa.

As cinco obras analisadas apresentam o problema de pesquisa como um dos elementos centrais para elaboração do projeto e para a condução do processo de pesquisa. Desse modo, foi possível identificar, em todas elas, a apresentação da relação entre o processo da pesquisa científica e o problema de pesquisa, com diferentes níveis de profundidade, como pode ser observado no Quadro 1. Todas as obras sinalizam de modo claro para a concepção de que a ciência e, por consequência, a pesquisa científica trabalha com a identificação, elaboração e resolução de problemas, o que está de acordo com o proposto por Bachelard (1996, 1977) e Popper (1975). Destacam, também, que não é qualquer problema que pode ser considerado como científico. Percebe-se, entretanto, que a obra 4 apresenta uma discussão mais superficial atrelada ao tema de pesquisa e que a obra 5 propõe uma abordagem mais aprofundada de tal relação, partindo de uma concepção de ciência, a abertura e incompletude da ciência e relação entre tema, problema e método.

Quadro 01 - Relações entre pesquisa científica e problema de pesquisa

| Código | Relação entre pesquisa e problema de pesquisa |
|---------------|--|
| Obra 1 | Toda pesquisa se inicia com algum tipo de problema ou indagação. Nem todo problema é passível de tratamento científico. Para se realizar uma pesquisa, é necessário verificar se o problema cogitado se enquadra na categoria de científico. |
| Obra 2 | Toda pesquisa tem início com algum tipo de problema. Na escolha do problema de pesquisa, podem ser verificadas muitas implicações, tais como relevância, oportunidade e comprometimento. |
| Obra 3 | É necessário, para a realização de uma pesquisa, um recorte mais concreto, mais preciso do tema de pesquisa. Ao formularmos perguntas ao tema e ao assunto proposto, estaremos construindo sua problematização. |
| Obra 4 | Dissertações e teses, bem como relatórios de pesquisa em geral, surgem da existência de problemas científicos, porque eles, em geral, são respostas a esses problemas. |
| Obra 5 | A ciência nada possui de dogmático. [...] as características de um problema científico dependem de certas condições, uma das quais é a própria concepção de ciência. Depende igualmente das relações entre conhecimento produzido e o conhecimento que se pretende alcançar. O problema científico surge da descoberta de que o nosso conhecimento não é suficiente para descrever e explicar certas situações. Quanto mais se conhece algo, mais se tem condições de perceber lacunas e problemas. Problema, teoria e método são três elementos articulados do processo de produção científica. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

As obras 1, 2, 3, e 5, de acordo com o Quadro 2, definem o problema de pesquisa como uma questão ainda não resolvida pela pesquisa; já a obra 3 não apresenta uma definição, mas aponta a sua origem aos questionamentos a respeito do tema de pesquisa. As obras 1 e 2 dão destaque para o problema científico como testável e a obra 5 aponta a sua avaliação pelos métodos científicos e pela comunidade acadêmica. As obras 1, 2 e 5 sinalizam, também, para o que não pode ser considerado um problema científico, por exemplo, questões de valor, problemas de ordem operacional e questões insolúveis, conforme o Quadro 3.

A relação do problema de pesquisa como algo que ainda gera discussão e promove a busca pelo seu esclarecimento está alinhada às propostas de Bachelard (1996, 1977) e Popper (1975) de que a cultura científica se movimenta e progride por meio indagações ou questões ainda não resolvidas e que geram inquietação, o que aponta para o caráter processual e histórico da ciência. A obra 5, de modo mais específico, faz menção à avaliação da comunidade acadêmica, o que remete à necessidade de crítica intersubjetiva, assim como à submissão da proposta de resolução a testes rigorosos, conforme proposto por Popper (1975).

Quadro 02 - Definições de problema de pesquisa

| Código | O que é o problema de pesquisa |
|---------------|---|
| Obra 1 | Questão não solvida e que é objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento. Um problema é de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser tidas como testáveis. |
| Obra 2 | Qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento. Um problema é testável cientificamente quando envolve variáveis que podem ser observadas ou manipuladas. Questão que dá margem à hesitação ou perplexidade, por ser difícil de explicar ou de resolver. |
| Obra 3 | Ao formularmos perguntas ao tema e ao assunto proposto, estaremos construindo sua problematização. Um problema decorre de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico. |
| Obra 4 | Problema é uma questão não resolvida, é algo para o qual se vai buscar resposta via pesquisa. Uma questão não resolvida pode estar referida a alguma lacuna epistemológica ou metodológica. |
| Obra 5 | O termo problema aponta para algo que está diante de nós como obstáculo, como dificuldade. O conceito de problema científico aponta para algo ainda não resolvido na pesquisa científica. Uma das características do problema científico reside na possibilidade de que ele pode ser submetido aos métodos científicos aprovados pela comunidade científica. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 03 - Explicitação do que não é um problema de pesquisa

| Código | O que não é o problema de pesquisa |
|---------------|---|
| Obra 1 | Questões de "engenharia" e de valor, porque sua correção ou incorreção não é passível de verificação empírica. |
| Obra 2 | Questões de "engenharia" e de valor, porque sua correção ou incorreção não é passível de verificação empírica. |
| Obra 5 | Um problema que não pode ser solucionado não é um problema científico; enunciados que envolvem questões de valor. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que tange à elaboração do problema de pesquisa, conforme Quadro 4, as obras 1 e 5, destacam a necessidade do processo de aprendizagem e interação com pesquisadores mais experientes, conforme destaca Bachelard (1996) a respeito da formação do “espírito científico”, assim como remetem a necessidade de conhecimento da literatura existente e de aprofundamento teórico conforme destacado pela obra 5. Nesse sentido, considera-se que tais compreensões dialogam com as propostas de Bachelard (1996, 1977) e Popper (1975) quanto à elaboração do problema de pesquisa ser resultado de um esforço teórico de compreensão do mundo.

Quanto à redação do problema de pesquisa, as cinco obras apontam que a melhor maneira de elaboração é por meio de uma pergunta, o que está de acordo com o proposto por Bachelard (1996, 1977) de que o conhecimento é resposta para uma pergunta e saber elaborar uma boa pergunta é uma aprendizagem necessária. Popper (1975) não menciona a expressão do problema em forma de pergunta, mas afirma que a produção do conhecimento parte de uma dúvida inicial para a qual busca respostas satisfatórias. Assim, é possível afirmar que há uma convergência teórica entre as leituras de Bachelard (1996, 1977) e Popper (1975) e as propostas pelas obras analisadas quanto à elaboração do problema de pesquisa em forma de pergunta.

Quadro 04 - Orientações para elaboração do problema de pesquisa

| Código | Orientações para elaboração do problema de pesquisa |
|--------|---|
| Obra 1 | <p>Treinamento desempenha papel fundamental; imersão sistemática no objeto; estudo da literatura existente; discussão com pessoas que acumulam muita experiência prática no campo de estudo.</p> <p>Formulado como pergunta; claro e preciso; empírico; suscetível de solução; delimitado a uma dimensão viável.</p> |
| Obra 2 | <p>Leituras e entrevistas exploratórias tanto com especialistas na área quanto com pessoas que integram a população a que o estudo se refere. Na escolha do problema de pesquisa podem ser verificadas muitas implicações, tais como relevância, oportunidade e comprometimento.</p> <p>Formulado como pergunta; delimitado a uma dimensão viável; ter clareza; ser preciso; apresentar referências empíricas; conduzir a uma pesquisa factível; ser ético.</p> |
| Obra 3 | <p>Deve ser formulado como pergunta; deve ser claro e preciso; deve ser delimitado a uma dimensão variável; Originalidade; relevância; adequação ao pesquisador; possibilidades para execução; existência de recursos financeiros; tempo suficiente.</p> |
| Obra 4 | <p>Há diferença entre problema e tema. Do tema procede o problema a ser investigado. Um tema pode suscitar vários problemas. Ele tem, portanto, caráter mais geral, mais abrangente do que o problema.</p> <p>A formulação de problemas científicos não é tarefa das mais fáceis, mas estratégica. Verificar, antes de tudo, se o que se pensou é, realmente, um problema científico; deve ser formulado sob a forma de pergunta; redigida de forma clara e concisa; que a solução seja possível; factibilidade da solução.</p> |
| Obra 5 | <p>A pergunta é o modo mais acessível de formular um problema de pesquisa; não é qualquer pergunta que serve; exige treinamento e conhecimentos prévios do pesquisador.</p> <p>Ler e conhecer a bibliografia existente sobre o problema que se deseja pesquisar; quanto mais se dominam as teorias, mais se sabe formular perguntas sobre o objeto de pesquisa.</p> <p>Formulação de um enunciado ou de uma pergunta específica; clareza e objetividade; viabilidade teórica e metodológica.</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores.

No entanto, conforme, já citado, a elaboração do problema de pesquisa deve apresentar, além da sua redação, outras características. As caracterís-

ticas citadas são: clareza, concisão e precisão (5); originalidade e relevância (1); referências empíricas (3); suscetível de solução (3); viabilidade teórica e metodológica (5); ética (1); adequação ao pesquisador (1); tempo e recursos financeiros disponíveis (1). O conjunto de característica expresso pelo conjunto de obras analisadas apontam para dimensões que são fundamentais tanto para uma adequada redação do problema de pesquisa; para elaboração da justificativa para o campo acadêmico ou área do conhecimento, alinhada com o contexto em que é percebido e analisado o problema; viabilidade teórica e metodológica ajustada com a possibilidade de solução; recursos disponíveis e tempo para execução da pesquisa, assim como, condições do pesquisador para levar adiante a empreitada proposta; e a responsabilidade ética do pesquisador, a qual independe do tipo de pesquisa realizada e dos instrumentos de coleta de dados.

Chama atenção, no entanto, que apenas uma das obras faz menção à preocupação com a ética na pesquisa e às condições do pesquisador para realização da pesquisa. Outrossim, os elementos citados evidenciam que a prática de elaboração do problema de pesquisa não é uma tarefa trivial e, portanto, exige do pesquisador a imersão em processo de aprendizagem e interação com os pares e dedicação à autoformação. A tarefa de tornar-se pesquisador ou fazer a experiência da pesquisa em diferentes níveis de ensino necessita de aprendizagem, assim como de condução por pesquisadores mais experientes.

Conclusão

A formulação do problema de pesquisa é considerada uma das dimensões do processo de pesquisa. Tanto para Bachelard (1996, 1977) quanto para Popper (1975) tal centralidade está amparada pela concepção de que o processo de produção do conhecimento científico consiste na colocação de problemas por meio da dúvida científica e da busca por respostas satisfatórias. Entretanto, ambos ressaltam que tal compreensão do progresso e o movimento da cultura científica são decorrentes do reconhecimento de que a ciência é um processo de retificação constante (BACHELARD, 1996, 1977) e de elaboração permanente de conjecturas e refutações (POPPER,

1975). Os autores assumem, também, que a dúvida científica ou a elaboração do problema inicial exige diálogo com a cultura científica, portanto, interação com a compreensão teórica dos fatos e fenômenos e com a capacidade de crítica, de modo a submeter, aos testes mais rigorosos possíveis, as soluções propostas e evitar o obstáculo epistemológico da mera opinião.

Desse modo, elaborar um problema de pesquisa é um processo que notadamente pode impor algumas dificuldades, mas que necessita de aprendizagem para se levar adiante a pesquisa científica. As cinco obras analisadas, consideradas como guias para a compreensão do processo de produção do conhecimento, elaboração do projeto e condução da pesquisa, estão alinhadas às concepções epistemológicas de Bachelard (1996, 1977) e Popper (1975), tanto no que se refere à relação entre pesquisa científica e problema de pesquisa, quanto à definição do problema e orientações para sua elaboração. Dentre os alinhamentos viáveis, é possível perceber o posicionamento quanto à redação em forma de pergunta e que, em torno do problema de pesquisa, gravitam a viabilidade teórica e metodológica da pesquisa.

Entretanto, apesar das orientações presentes em guias de pesquisa e das discussões correntes na academia quanto à elaboração do problema de pesquisa, a pesquisa de Tonieto (2018) e Tonieto e Fávero (2021; 2023) mostra que a formulação do problema de pesquisa em forma de pergunta e sua apresentação nos relatórios de pesquisa ainda é uma dificuldade para muitos pesquisadores de política educacional a nível de doutorado. Sabe-se, contudo, que tal discussão não está presente em todos os guias, assim como nem sempre é objeto de estudo nos diferentes níveis de formação do pesquisador. Cabe, outrossim, o desafio para os pesquisadores mais experientes de inserir, no processo formativo dos futuros pesquisadores, tais discussões, bem como a observância e exigência do mesmo como um elemento necessário nos projetos e relatório de pesquisa; cabe, também, aos pesquisadores iniciantes, o esforço para compreender e elaborar problemas de pesquisa. Diante do referencial teórico utilizado e dos resultados supracitados, é possível afirmar que está, à disposição da comunidade acadêmica, uma vasta literatura que trata das questões epistemológicas e, também, que oferece guias para elaboração do problema de pesquisa e que podem servir de apoio.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. 2 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, p. 214. 2018.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico - epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014901, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxis-educativa/article/view/14901>>. Acesso em: 13 out. 2021.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico - epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). In: MAINARDES, Jefferson. (Org.) **Meta-pesquisa no campo da política educacional**. Curitiba/PR: CRV, 2021. p. 45-70.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: características epistemológicas de teses no período de 2013 a

2016. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–14, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21420>>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CAPÍTULO 4

ABORDAGEM QUALITATIVA E QUANTITATIVA NAS PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CARACTERIZAÇÃO E POSSIBILIDADES DE CRUZAMENTOS

Altair Fávero - UPF

Ana Paula Pinheiro - UPF

Jerônimo Sartori - UFFS

Introdução

O convívio diário com temas relativos à gestão escolar, à redefinição de currículo, aos resultados das avaliações de larga escala, afetos ao mundo da educação remete-nos a produzir algumas reflexões acerca das políticas educacionais como um campo de investigação e de construção de conhecimentos. Desse modo, as questões metodológicas são fundamentais para elaboração de trabalhos acadêmicos, com isso, temos que a opção do tipo de abordagem utilizada na pesquisa configura um passo importante para a construção da investigação científica, seja de artigo, trabalho de conclusão de curso, dissertação ou tese.

A partir dessa premissa, este estudo objetiva aprofundar o debate sobre as potencialidades da abordagem qualitativa e quantitativa no campo da pesquisa acadêmica em Políticas Educacionais. Temos como questões orientadoras: O que caracteriza uma pesquisa quantitativa e qualitativa no campo de estudos em políticas educacionais? Por que é importante superar a dicotomia quali-quantitativa e pensar um cruzamento entre essas duas perspectivas de investigação nesse campo de estudo?

Neste ínterim, o estudo segue um caminho metodológico na perspectiva da abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e fazendo uma busca bibliográfica embasada em: Flick (2009), Creswell (2007), Triviños (2008), Bauer; Gaskell; Allum (2002); Gatti (2004), Santos (1997), Minayo (2003).

A abordagem qualitativa e quantitativa envolve estratégias de coleta e análises, tanto qualitativas quanto quantitativas, em um único estudo. De acordo com Creswell (2007, p. 32): “O conceito de reunir diferentes métodos provavelmente teve origem em 1959, quando Campbell e Fiske usaram métodos múltiplos para estudar a validade das características psicológicas”. Os dois pesquisadores da área da saúde perceberam que necessitavam das informações subjetivas em suas pesquisas para justamente compreender os dados que haviam pesquisado.

O grande problema da questão gira em torno da falta de articulação entre essas duas abordagens, bem como dos posicionamentos teórico-metodológicos que defendem ou uma ou outra abordagem de pesquisa e, ao mesmo tempo, geram um campo de disputa entre a pesquisa qualitativa ou quantitativa. Outro ponto a ser considerado é que a pesquisa de abordagem qualitativa esteja direcionada somente à área das ciências sociais e/ou humanas e que as áreas das ciências da saúde ou da natureza seriam destinadas à pesquisa quantitativa. Algo que vem sendo desconstruído com o passar dos anos e que o levantamento bibliográfico realizado para este estudo traz como potencialidade a ser considerada no campo das Políticas Educacionais.

A partir do exposto, temos reflexões para a construção deste estudo que tratará de apresentar algumas análises da pesquisa bibliográfica sobre a temática. Sendo assim, o artigo estrutura-se em três seções: a primeira abordará a compreensão da abordagem qualitativa; na segunda, temos o entendimento sobre abordagem quantitativa e, na terceira seção, temos o entrecruzamento dessas duas abordagens apresentando suas limitações e potencialidades nas pesquisas em Políticas Educacionais. Encerramos o texto com as considerações finais e futuras provocações sobre a temática.

Abordagem qualitativa e seus pressupostos

A marca da pesquisa qualitativa, desde o final do século XIX, assenta-se na área das Ciências Sociais e Humanas, constituindo-se como potencial para agregar conhecimentos e sentidos para os fenômenos e fatos investigados. Segundo Triviños (2008), na década de 1970, aumentou o interesse pelos aspectos qualitativos da educação, o que, até então, possuía o destaque quantitativo, como em alguns exemplos básicos: porcentagem de analfabetos, de repetentes, crescimento anual de matrículas, titulação de professores, dentro de uma visão positivista da explicação dos fenômenos sociais. Contudo, passou a ser visualizado com lentes diferentes, a partir das subjetividades desses fenômenos.

O avanço da perspectiva qualitativa trouxe novas maneiras de compreender o contexto real⁵ e possibilitou que outros princípios fossem aplicados nos estudos das Ciências Humanas, diferindo dos princípios e métodos das Ciências da Natureza. Triviños (2008) traz “que a quantificação dos fenômenos sociais apoia-se no positivismo e, naturalmente também no empirismo”, apontando, por sua vez, que a pesquisa qualitativa estaria embasada na fenomenologia e no marxismo. Triviños (2008) vai além e apresenta dois enfoques da pesquisa qualitativa, que são: o enfoque subjetivista-compreensivista que trata de percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural da realidade; e o enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural que trata da dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la.

Desse modo, a pesquisa qualitativa assevera aos pesquisadores insumos para ampliar a compreensão acerca da complexidade, que se entrecruza com cada uma das problemáticas investigadas. Assim sendo, a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados, mas busca o seu significado com base na percepção do fenômeno dentro do seu contexto, percebendo a situação para além de sua aparência, procurando, por meio da análise e da interpretação dos fatos, explicar a origem, as relações e as mudanças, bus-

⁵ Contexto real na ótica de Minayo (2003), diz respeito ao entendimento e à apropriação de informações e dados gerados no lócus em que se situa a investigação.

cando compreender as consequências, que estão para além da forma como os fatos se apresentam.

De acordo com Minayo (2003), o foco da pesquisa qualitativa relaciona-se com o entendimento e com a visão sobre como se produzem os fenômenos e os fatos. Apesar disso, a problemática de investigação necessita ser situada em seu contexto real, sempre entremeado por referências, percepções, opiniões, experiências, subjetivações, que se enlaçam ao modo de olhar dos envolvidos com o objeto de estudo. Assim, em que pese as fragilidades dos resultados de algumas investigações, a busca pelo aprimoramento dos métodos deve ser uma constante, tendo em vista realinhar procedimentos, produzir novos dispositivos de pesquisa, ampliar os referenciais teóricos de análise e, conseqüentemente, gerar novos conhecimentos.

A realidade social investigada a partir do horizonte da pesquisa qualitativa, percorre itinerários que visam à construção de entendimentos acerca das representações do real originadas por meio do olhar do senso comum. Assim, é fundamental compreender as mazelas ou os obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996) que configuram o mundo real, não para prever ou definir as pretensões de representação da realidade, mas para alinhar ética e cientificamente o escrutínio dos fenômenos investigados. Tratar da pesquisa qualitativa como uma referência para a investigação no campo social requer posicionamento epistemológico e ético que respeite a vez e a voz dos sujeitos pesquisados.

Triviños (1987) apresenta cinco características da investigação fenomenológica qualitativa com enfoque crítico-participativo e visão histórico-estrutural dialética: a) a pesquisa tem o contexto como fonte natural e direta dos dados e o pesquisador pode fazer parte desse ambiente; b) a pesquisa descreve os fatos, compreende-os; c) a preocupação é com o processo e não apenas os resultados, e a descrição dos fatos; d) as análises tendem a ser indutivas; e) o significado é a principal preocupação nas análises. Em síntese, a pesquisa qualitativa prima pelo cuidado de ter a visão do todo, de ter uma postura ética em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa, sem ter a pretensão de generalizar e universalizar seus resultados.

Para adentrar nos aspectos que caracterizam a pesquisa quantitativa e analisarmos suas perspectivas, temos, nas palavras de Minayo (2003, p. 22), que:

[...] enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Temos, portanto, uma diferença de natureza entre as duas abordagens - a qualitativa e a quantitativa. Para Flick (2009), a pesquisa quantitativa ainda é dominante nos livros acadêmicos e na realização das pesquisas. O autor também apresenta que o embate entre o julgamento de qual abordagem seria a melhor é algo que vem sendo debatido e questionado na academia. Tanto que, em sua obra: *Introdução à Pesquisa Qualitativa*, o autor apresenta possibilidades de associar a pesquisa qualitativa e quantitativa em um único plano, integrando as duas abordagens. Também traz a possibilidade de triangulação, não somente sobre os diversos métodos qualitativos, mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. De acordo com Flick (2009, p. 43), “neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado”.

Abordagem quantitativa e suas perspectivas

A pesquisa que se realiza ancorada na dimensão quantitativa, tradicionalmente, carrega a ideia de um estudo que se orienta pelo questionamento de determinado público, garimpando dados numéricos para asseverar ou não hipóteses, embasadas em análises estatísticas e/ou matemáticas. Todavia, em uma perspectiva crítica, a pesquisa quantitativa procura entender, a partir do raciocínio lógico, as informações que se assentam em estudos referentes às experiências humanas.

Na realização da pesquisa quantitativa, comumente, a coleta de dados é realizada por intermédio de questionários de múltipla escolha e de entrevistas com os sujeitos pesquisados. Esse formato para a produção de dados, pela sua objetividade, permite agrupá-los e analisá-los, adotando métodos matemáticos e estatísticos. Sendo assim, o pesquisador tem a possibilidade de socializar os resultados de maneira objetiva, respeitando certo rigor esquemático, que impede qualquer possibilidade de interpretação pelo viés subjetivo.

Desse modo, as perspectivas da abordagem quantitativa propiciam meios para produzir conclusões “exatas”, por intermédio da quantificação e do entendimento das dimensões de um dado problema. A pesquisa do tipo quantitativa, como já referenciado, fornece informações numéricas sobre a problemática investigada. Esse modelo de pesquisa pode ser exemplificado quando se deseja medir o comportamento dos consumidores acerca de uma determinada marca de produto. O levantamento de informações sobre tal fato auxilia na definição de indicadores que podem definir o perfil do consumidor, a classe social, o nível de escolarização, a faixa salarial etc. Neste caso, corroboram Bauer: Gaskell e Allum (2002, p. 30), realçando que a pesquisa quantitativa trata o objeto com a visão de que ele deve ser “quantificado e estatisticamente modelado”.

Por sua vez, Gatti (2004, p. 13) traz que os métodos quantitativos precisam considerar dois aspectos:

[...] primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações.

Com base no excerto, a autora faz alerta aos pesquisadores de que é fundamental prestar atenção, para não correr o risco de tratar dados estatisticamente de forma inadequada, tendo, como consequência, entraves para interpretar e tecer considerações qualitativas aos dados numéricos. Por

exemplo, uma tabela por melhor que tenha sido produzida não fala por si mesma, ou seja, os significados são inferidos pelos pesquisadores, conforme sua competência teórica.

Pensar sobre os propósitos da pesquisa quantitativa no campo das políticas educacionais implica produzir e articular uma metodologia que dialogue com os dados, de modo a fornecer elementos que, ao contextualizar o objeto investigado, também aponte as devidas contribuições para o campo social e educacional. Os elementos constitutivos de um certo conhecimento podem tornar-se ferramentas, que, para além de validar hipóteses, contribuam com a intervenção e a transformação dos fatos, dos fenômenos e da realidade. Desse modo, é fundamental não dicotomizar o tratamento quantitativo e qualitativo dos dados e informações, para não incorrer no risco que assevera somente à pesquisa qualitativa um maior potencial crítico e emancipatório (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002).

Sem dúvida, os resultados de um estudo quantitativo não podem ser reduzidos apenas a uma mera descrição estatística, considerando que, em políticas educacionais, é relevante refletir sobre as condições que circunscrevem o objeto em pauta. Apesar disso, referem Bauer; Gaskell e Allum (2002, p. 34-35) que: “apresentações de dados numéricos chamam, frequentemente, a atenção no discurso dos meios de comunicação; eles são recursos retóricos”. Alinhado a isso, reside a atenção ao tratamento dos resultados da pesquisa quantitativa para que não se tornem públicos sem a devida significação dos dados e das informações analisadas. Por exemplo, quando são divulgados os resultados das avaliações externas, não são dimensionadas as possíveis variáveis que podem estar atreladas aos resultados evidenciados, normalmente, se culpabiliza a escola e os professores.

Fica o reforço de que dados analisados por meio de métodos estatísticos podem contribuir significativamente para a “[...] compreensão de diversos problemas educacionais” (GATTI, 2004, p. 13). A combinação da análise de dados quantitativos com métodos qualitativos pode “[...] enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” (GATTI, 2004, p. 13), o que

demanda empenho dos pesquisadores para significar a empiria produzida, interpretada e analisada criticamente.

Entrecruzamento entre a abordagem qualitativa e quantitativa nas pesquisas em políticas educacionais.

Ao trazer à reflexão possibilidades de entrecruzar na pesquisa em Políticas Educacionais a abordagem quanti-quali, é necessário enfrentar e romper com a dicotomia que perpassa o labor investigativo quantitativo e qualitativo. No campo da pesquisa em educação, conforme Triviños (2015, p. 118), tal dicotomia não tem mais razão de ser, tendo em vista as boas alternativas de realizar investigações, transitando “[...] do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa”.

Enfrentar a dicotomia entre quantidade e qualidade é romper com uma oposição que não existe (TRIVIÑOS, 2015). É preciso compreender que há casos que demandam resultados meramente objetivos da pesquisa, eles, pois, podem ser analisados e ancorados no tratamento apenas estatístico. Por sua vez, quando a investigação demanda avançar na interpretação, os dados quantitativos requerem o apoio de abordagens de natureza qualitativa. Isso não pode representar a ideia de que deixam de existir especificidades, tanto objetivas quanto conceituais em cada abordagem - quantitativa ou qualitativa.

Destarte, tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa requerem o conhecimento dos pressupostos que subsidiam as técnicas de análise empregadas em cada modalidade investigativa (GATTI, 2004). A reflexão crítica direcionada em favor dos dados produzidos demanda o conhecimento do contexto, a forma de coleta de dados, os sujeitos envolvidos, os fatos e os fenômenos representados. Além disso, na análise, são indispensáveis conhecimentos teóricos embasados em contornos epistêmicos (GATTI, 2004), que estejam fundamentados no campo da pesquisa em educação, bem como em Políticas Educacionais. Com isso, nem as pesquisas quantitativas e nem as qualitativas são sujeitas ao simples domínio mecânico e/ou técnico, para não incorrer na produção de análises distorcidas.

A pesquisa enquanto uma potente possibilidade de entender os atores sociais situados e datados no mundo, bem como as políticas que os circunscrevem, é que mobiliza a produção crítica de conhecimentos acerca de informações e dados, tanto numéricos quanto discursivos/descritivos. Neste sentido, Bauer; Gaskell e Allum (2002, p. 33) ressaltam que: “uma crítica bem-sucedida é a que explica os fenômenos sob investigação com mais sucesso do que as teorias aceitas até o momento”, desafiando os pesquisadores a questionarem os pressupostos que, por ventura, tenham sido aceitos acriticamente.

Desse modo, a pesquisa quantitativa e qualitativa traz, em sua perspectiva, a possibilidade de tratar as informações quantitativas por meio de recursos numéricos e as informações qualitativas podem ser interpretadas e tratadas por intermédio da observação e da interação discursiva. Alinhada com essa ideia, corrobora Gatti (2004), referindo que as pesquisas quanti-quali não são antagônicas, mas complementares por oferecer plausibilidade de um maior entendimento acerca dos fenômenos e fatos pesquisados.

Em consonância com Gatti (2004), Rodrigues; Oliveira e Santos (2021, p. 169) asseveram que: “[...], é importante compreender que todo dado quantitativo vem atrelado a uma descrição e ilustração do mesmo ao ponto que, nas pesquisas qualitativas, oportunizam analisar a frequência dos fenômenos observados categorizando-os”. Nesse viés, Minayo (2003) sublinha que não existe grau de hierarquia superior ou inferior entre as abordagens quantitativas e qualitativas, quando se trata de investigações que buscam produzir conhecimentos, respeitando a ética e o rigor científico.

Nesse alinhamento, a abordagem metodológica necessita estar balizada na formulação do problema e dos objetivos, respectivamente, que se deseja responder e alcançar. Assim, orientado pelo problema e pelos objetivos, cabe ao pesquisador criar os mecanismos, que viabilizem a organização e o desenvolvimento do itinerário metodológico, tendo claro que, no percurso da investigação, podem entrecruzar-se novas descobertas, bem como limitações, o que demanda revisitar os métodos para transpor eventuais obstáculos. As possíveis dificuldades enfrentadas podem ter relação com as

representações do objeto de estudo, mas não com a incompatibilidade de abordagens quanti-qualitativas.

Nesse contexto, a despeito de algum entrave no processo investigativo é fundamental “[...] desconsiderar o caráter opositor das pesquisas qualitativas e quantitativas e sim, agregar e associá-las na construção do conhecimento científico e na ampliação da informação com vistas à integração e cooperação metodológica, [...]” (RODRIGUES, OLIVEIRA e SANTOS, 2021, p. 169-170). Tal integração, certamente, reverbera em prol da (re) construção de instrumentos para a obtenção de dados empíricos, quais sejam: questionários, entrevistas, observações, documentos, etc., o que requer cuidadosa atenção no tratamento, na análise, nas inferências sobre o material analisado.

A respeito das pesquisas realizadas com base na abordagem quanti-qualitativa,

[...] fica evidente no que tange à pesquisa em ciências sociais e em especial na educação, que se trata de uma nova concepção metodológica, o que não implica em incluir ou excluir determinada abordagem, mas sim utilizar ambas como premissa para conquistar um conhecimento cientificamente embasado na descrição e quantificação dos fenômenos investigados” (RODRIGUES, OLIVEIRA e SANTOS, 2021, p. 171).

A despeito disso, a indispensável crítica à tipologia adotada para a produção de conhecimentos necessita correlacionar o potencial crítico-analítico e questionar os pressupostos que orientaram a coleta de dados, a sua interpretação e a subsequente configuração do conhecimento produzido.

Conforme desenvolvemos, no presente texto, as pesquisas em políticas educacionais podem ser quantitativas, qualitativas ou quali-quanti, tendo como principais características o que segue no quadro 1:

Quadro 01 - Características das abordagens de pesquisa

| Qualitativa | Quantitativa | Quali-Quant |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- é descritiva;- interpretação hermenêutica;- dados obtidos em ambiente natural;- prima pelo processo investigativo;- busca compreender e não medir;- estuda e significa situações complexas;- descobertas subjetivas. | <ul style="list-style-type: none">- é estruturada;- análise dedutiva;- tratamento matemático e estatístico;- dados precisos e confiáveis;- mensuração de respostas objetivas;- fornece amplo escopo de dados;- resultados generalizados;- sem ambiguidades. | <ul style="list-style-type: none">- não é conflitante e oposta;- é complementar;- promove análise aprofundada e abrangente;- quantifica comportamentos e qualifica padrões;- triangulação da métrica com a subjetividade;- trata dados numéricos articulados com informações descritivas e discursivas;- pluralidade de entendimento dos fenômenos. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerações finais

As disputas entre os modelos quantitativos e qualitativos de pesquisa vêm de longa data, remontam à gênese da ciência moderna e, de modo especial, a influência do positivismo na segunda metade do século XIX, quando tentou estabelecer uma demarcação “rigorosa e segura” entre o que é ciência e o que não é ciência. Embora esse debate e embate possam ser considerados superados, tendo em vista o avanço das ciências e a dinamicidade da produção de novos conhecimentos, ainda restam resquícios que entravam a articulação criativa e produtiva entre as distintas formas de investigação.

Possivelmente, Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 9) tenha razão quando afirma que: “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”, marcado fortemente por aquilo que ele chama de ‘paradigma dominante moderno’, ou seja, um modelo de racionalidade que presidiu a ciência moderna desde o século XVI, desenvolveu-se nos séculos seguintes e teve, como carro chefe, as ciências naturais. Esse modelo marginalizou certas formas de conhecimento que não se adaptaram aos princípios epistemológicos e às suas regras metodológicas definidas pelo paradigma dominante. Na interpretação de Santos (1997, p. 15), esse mo-

delo dominante impôs certos imperativos dentre os quais a ideia de que “conhecer significa quantificar”, ou seja, “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante”, bem como a ideia de que “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”. Essa “ordem científica” prevaleceu até meados do século XX, quando transformações profundas no próprio campo científico mostraram a necessidade de extrapolar o uso restrito da dimensão quantitativa e ampliar para a dimensão qualitativa e suas possíveis integrações, conforme referido nas seções anteriores.

A título de considerações finais, é oportuno afirmar que, para além do quantitativo-qualitativo, a complexidade dos fenômenos exige a integração de métodos e técnicas para avançar no conhecimento dos objetos de estudo da educação de modo geral e das políticas educacionais de modo específico. Como assinala Esteban (2010, p. 43), “na pesquisa educacional não pode haver um paradigma único”, que seja capaz de capturar “seu caráter multifacetado, porque a educação não é uma disciplina unitária, mas uma arte prática”, que exige múltiplos olhares e perspectivas metodológicas para ser compreendida.

Uma atitude integradora, capaz de adotar uma postura equilibrada e flexível entre possíveis métodos e abordagens metodológicas, sem cair no relativismo ou no ecletismo, pode mostrar-se promissora para o campo das pesquisas em políticas educacionais que tem a pretensão de gerar novos e produtivos conhecimentos para compreender os sujeitos envolvidos e a realidade social em que tais políticas estão inseridas.

Em concordância com Rodrigues; Oliveira e Santos (2021, p. 169), cabe enfatizar que a pesquisa em políticas educacionais “não se resume na escolha de uma ou outra abordagem de maneira absoluta ou excludente”; há objetos de estudo neste campo que exigem um olhar multidimensional, que exige a utilização de pesquisas qualitativas e quantitativas de forma a explicar os distintos aspectos que envolvem um determinado fenômeno. A integração quali-quantitativa pode oportunizar a reflexão do pesquisador e não somente o avanço do conhecimento no campo específico, mas também a

possibilidade de ampliar outros aspectos para compreender mais amplamente as distintas dimensões do objeto de estudo.

Por fim, cabe trazer que, entre as principais características de cada abordagem, há aspectos específicos e há confluências, sempre em acordo com o objeto e com as questões de pesquisa. Na abordagem qualitativa, temos a possibilidade, por meio da hermenêutica, de analisar criticamente os fenômenos em seus devidos contextos. Na pesquisa quantitativa, abordam-se os fenômenos de modo estruturado e tratados por meio de mecanismos matemáticos e estatísticos. Já a abordagem quanti-quali em pesquisa coloca-se como complementar, possibilitando, na análise, tratar dados numéricos articulados com informações descritivas e discursivas.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George e ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.17-36.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas em educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AGMH, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 17 reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 37-79.

CAPÍTULO 5

PESQUISA BÁSICA E APLICADA NAS INVESTIGAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POTENCIALIDADES E LIMITES

Ana Carolina Leite da Silva - UPF

Marcio Pedroso Juliani - UPF

Simone Zanatta Guerra - UPF

Introdução



Fonte: Armandinho (2018)

Várias são as razões, inquietações e/ou problematizações que orientam o início de uma pesquisa científica. Estas podem ser oriundas do desejo por novos conhecimentos, assim como do aprofundamento de um conhecimento já existente, visando contribuir com as demandas da sociedade. Em ambas as situações, o engajamento científico e o compromisso ético do pesquisador são fundamentais na construção do fazer pesquisa e da produção de conhecimentos.

Ademais, quando se fala em pesquisa científica importa a discussão sobre a metodologia adotada pelo pesquisador para o desenvolvimento da investigação. Assim sendo, para uma melhor compreensão dos diferentes caminhos metodológicos percorridos pelos pesquisadores, as pesquisas científicas são classificadas quanto à natureza; quanto ao problema; quanto aos objetivos; e quanto aos procedimentos técnicos. Nesse escopo, a classificação quanto à natureza é o eixo central de discussão da presente escrita.

Na literatura existente as pesquisas são classificadas, quanto a sua natureza, em duas categorias: pesquisa básica e pesquisa aplicada. Comumente tal classificação é considerada mutuamente exclusiva; porém, conforme Gil (2019), essa postura tende a ser inadequada, visto que a ciência objetiva o conhecimento tanto em si mesmo quanto nas práticas decorrentes desse conhecimento. Faz-se, assim, necessário reconhecer a importância de ambos os modos de se fazer pesquisa, a fim de valorizar a ciência e as contribuições científicas. Além disso, de acordo com Zucatto, Freitas e Marzzoni (2020, p. 3), “o desenvolvimento social e econômico está alicerçado em investimentos em pesquisa básica e pesquisa aplicada”.

Ao tratar do tema referente a pesquisa básica e pesquisa aplicada, envolvem-se vetores de relevância social que convergem em assuntos de interesse da comunidade científica. Para Arendt (1996, p. 71), existe uma “arquitetura institucional universitária” que tende a polarizar estas duas práticas específicas de pesquisa. Segundo o autor, existe uma falsa dicotomia entre as duas modalidades de pesquisa, sendo que, mesmo com esta polarização estando “ultrapassada”, ela permanece se fazendo presente no meio acadêmico e científico.

Partindo de tais reflexões e visando à construção de conhecimento acerca do fazer pesquisa, especialmente em políticas educacionais, este texto visa analisar as especificidades da pesquisa básica e da pesquisa aplicada, identificando potencialidades e limites. Dessa forma, o problema que orienta este estudo pode se traduzir na seguinte questão: Quais as potencialidades e limites da pesquisa básica e da pesquisa aplicada para as investigações em políticas educacionais?

Para o desenvolvimento da pesquisa, delineou-se o seguinte caminho metodológico: com relação à natureza, trata-se de uma pesquisa básica; com relação ao problema, de uma pesquisa qualitativa; com relação aos objetivos, de uma pesquisa de cunho exploratório; e, por fim, com relação aos procedimentos técnicos, de uma pesquisa bibliográfica.

A presente escrita se subdivide em três etapas. Inicialmente, busca-se problematizar as ciências humanas e articular a investigação em pauta com a pesquisa em políticas educacionais. A segunda parte visa apresentar as características da pesquisa básica e o seu uso no campo das políticas educacionais. Após, serão discutidas as particularidades da pesquisa aplicada. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

Ciências humanas e a pesquisa em políticas educacionais

Ao se abordar a produção de conhecimento através de investigações científicas, é importante observar as especificidades da pesquisa nas Humanidades e, especialmente, no âmbito das políticas educacionais. Em se tratando de uma discussão ampla e complexa, ressalta-se que o presente artigo não tem por objetivo apresentá-la com profundidade, mas, sim, pincelar algumas de suas questões a fim de embasar a discussão aqui proposta.

Retoma-se, para tanto, a análise proposta pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2008) que, defendendo uma posição epistemológica antipositivista, propõe que o conhecimento científico é socialmente construído e, portanto, não é neutro. Denunciando a crise do paradigma dominante [...], Santos aponta para a emergência de um novo paradigma, denominado por ele de “paradigma emergente” (apud GUERRA; ESTORMOVSKI, 2021, p. 4). O paradigma dominante estaria relacionado ao “modelo global de racionalidade científica da modernidade, no qual as ciências humanas muitas vezes meramente apanhavam para si o modelo de pesquisa das ciências naturais e exatas – levando à ideia do ‘mundo-máquina’ determinista” (GUERRA; ESTORMOVSKI, 2021, p. 4).

Em contrapartida, o paradigma emergente abriria espaço para questionamentos outros, valorizando a análise qualitativa do problema e reconsi-

derando o sentido social da pesquisa. Dessa forma, de acordo com Guerra e Estormovski (2021, p. 5), “percebe-se que a pesquisa em ciências humanas, e mais especificamente na área educacional, tem passado por mudanças no contexto atual. Essas mudanças fomentaram e fomentam a reflexão crítica [e] a contextualização da pesquisa em dada realidade concreta”. Observa-se, assim, a importância do fomento à criticidade e à reflexividade, bem como o aporte teórico e metodológico adequado ao desenvolvimento de tais pesquisas.

Por fim, ressalta-se que, conforme Bachelard (2001, p. 167), o conhecimento está em permanente estado de crise e vigilância, pois “chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas”. Assim sendo, ao se propor a construção do conhecimento científico, deve-se manter a vigilância epistêmica e o rigor científico, atento à necessidade da criticidade e da reflexividade sobre o fazer pesquisa e debruçando-se sobre o problema de investigação de forma cuidadosa e comprometida ética e socialmente.

Pesquisa básica e a pesquisa em políticas educacionais

Um pesquisador, no processo de construção de uma pesquisa básica, é motivado fundamentalmente por razões relacionadas à implicação com a ciência, a curiosidade sobre o desconhecido e a busca por novos conhecimentos científicos, de forma a trazer importantes contribuições para o desenvolvimento da ciência. Embora, como abordado pontualmente acima e retomado ao longo do texto, as pesquisas básicas e aplicadas não sejam excludentes entre si, as pesquisas no campo das ciências humanas e, especialmente, das políticas educacionais se constituem, majoritariamente, em pesquisas básicas.

Mas como uma pesquisa básica pode ser definida? Bush (1999, p. 112) cita o que seria uma das primeiras definições de pesquisa básica: “aquela realizada sem pensar em fins práticos, tendo como resultado um conhecimento mais generalizado, voltado a uma compreensão da natureza e suas leis”. O autor entende ser imprescindível o investimento nesse tipo de pes-

quisa, visto que muitas descobertas importantes foram feitas por meio de pesquisas básicas. Ressalta-se, assim, a percepção de que a pesquisa básica é o início de todo trajeto rigoroso de investigação, momento em que configura a formação dos conceitos primordiais de um “novo espírito científico” (BACHELARD, 1996, p. 9).

Relevante, ainda, destacar que, de acordo com Jung (2003), a pesquisa básica tem como finalidade a compreensão dos fenômenos naturais, objetivando a construção e divulgação de conhecimentos científicos. Nesse sentido, ela não seria reservada ou restrita a um grupo de investigadores. Jung (2003, p. 114) também reforça que, quanto a sua forma investigativa, a pesquisa básica “consiste na aquisição do conhecimento sobre a natureza sem finalidades práticas ou imediatas”.

Nesse sentido, ao se falar em pesquisa básica, pensa-se especialmente em uma investigação que não se remeta a uma aplicabilidade, ou uma finalidade prática, de forma imediata. No entanto isso não significa que se possa descuidar do rigor científico e dos processos metodológicos envolvidos em seu processo de compreensão do fenômeno pesquisado, haja vista que, independente da natureza da pesquisa, esta se configura como uma investigação científica que deve apresentar respaldo teórico e metodológico que lhes valide. Assim sendo, a seguir, o presente texto se ocupa do diálogo sobre as características de pesquisas dessa natureza, a fim de colaborar para uma compreensão inicial de seu processo constitutivo.

Inicialmente, no processo de pesquisar, é importante partir de uma criteriosa e aprofundada revisão bibliográfica de textos científicos sobre o tema, alicerçada por livros e/ou periódicos, que sustentem teoricamente a discussão da temática relacionada à investigação em curso. Portanto, é nesse percurso “que ocorre o desenvolvimento do conhecimento geral e o entendimento da natureza e das leis do objeto de pesquisa” (ZUCATTO; FREITAS; MARZZONI, 2020, p. 5). Ressalta-se que esse passo é importante para pesquisas de quaisquer naturezas.

Na sequência, deve-se atentar para a elaboração do problema ou indagação a ser abordado na investigação. Para Gil (2019, p. 24), pode-se

dizer que um problema tem natureza científica quando “envolve variáveis que podem ser tidas como testáveis”. O autor indica, ainda, que a partir da experiência de muitos pesquisadores, foi possível elencar regras básicas para a construção de um problema de pesquisa. São elas: “(a) o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão variável” (GIL, 2019, p. 26).

Ainda, acerca do problema de pesquisa, Bachelard (1996) afirma que “para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (apud FÁVERO; TONIETO, 2017, p. 166). Isso, porque, “colocar um problema significa formulá-lo, criá-lo, projetá-lo, percebê-lo além daquilo que está dado; significa duvidar das explicações e compreensões dadas até então e lançar-se na sua retificação” (FÁVERO; TONIETO, 2017, p. 167), se constituindo, por si só, em uma importante aprendizagem. Nesse sentido, um problema de pesquisa relevante, objetivo e bem delimitado é fundamental para a construção de uma pesquisa comprometida com o desenvolvimento da ciência.

O passo a seguir deve ser voltado para a construção de hipóteses que, conforme Gil (2019), constituem-se em proposições que podem ser declaradas como “verdadeiras” ou “falsas” ao longo do processo investigativo. As hipóteses podem ser classificadas como casuísticas; referentes à frequência de acontecimentos; que estabelecem relação de associação entre variáveis; ou que estabelecem relação de dependência entre duas ou mais variáveis. As variáveis podem ser originárias da observação de fenômenos, de resultados de outras pesquisas, de teorias ou da própria intuição do pesquisador (GIL, 2019).

No âmbito das pesquisas nas ciências humanas e, especificamente, nas políticas educacionais, percebe-se que majoritariamente são realizadas pesquisas classificadas como básicas. Isso ocorre, pois essas tendem a ser mais adequadas aos objetivos propostos e/ou aos objetos de estudo nessa área investigativa. De acordo com Weller e Pfaff (2013), no Brasil a pesquisa básica no campo das políticas educacionais envolve estudos realizados

principalmente no contexto do ensino e aprendizagem na escola. As pesquisas de natureza básica são as predominantes neste campo, considerando os objetos de investigação da área e a perspectiva do conhecimento crítico e reflexivo.

Dessa forma, as pesquisas básicas apresentam muitas potencialidades no processo investigativo do campo, levando à reflexividade e à criticidade muito importantes na abordagem das temáticas relacionadas às ciências humanas e fomentando o “paradigma emergente” proposto por Sousa Santos, previamente discutido.

Pesquisa aplicada: limites e potencialidades

Em se tratando de pesquisas aplicadas, essas buscam a comprovação de resultados e a solução para problemas concretos existentes na área pesquisada. Nelas, a teoria dá lugar ao conhecimento prático. Dessa forma, o pesquisador que utiliza a pesquisa aplicada faz valer-se de conhecimentos já existentes e comprovados, através de outros estudos, muitas vezes de natureza básica, buscando novas soluções e aplicabilidades para um problema previamente determinado.

Inicialmente, cabe destacar que no decorrer de todo o processo de desenvolvimento de uma pesquisa aplicada é imprescindível a compreensão do pesquisador sobre a necessidade de manter o rigor científico, sendo este essencial para que o resultado da pesquisa possa ser colocado em prática. Para tanto, mesmo que o objetivo central seja a criação de um “produto”, deve-se atentar à importância da utilização de referencial teórico como elemento de análise da realidade investigada, a fim de subsidiar o processo do fazer pesquisa. Ainda, conforme Perdigão, Herlinger e White (2011), deve-se definir o problema de pesquisa, seu objetivo e suas hipóteses; construir a metodologia a ser utilizada e colocá-la em prática; e, por fim, realizar a análise, podendo utilizar uma ou mais realidades como ferramenta investigativa, e a apresentação dos resultados da pesquisa e suas aplicabilidades.

Nesse processo, o problema de pesquisa é fundamental para orientar as demais decisões teórico-metodológicas definidas pelo pesquisador. Assim

sendo, o problema de pesquisa – que deve ser concreto –, é previamente definido pelo pesquisador, que busca solucioná-lo por meio da efetiva aplicação de teorias científicas em conhecimentos de ordem prática. Este se constitui, assim, na primeira etapa da construção de uma pesquisa aplicada, que pode ser resumida, a partir da abordagem de Appolinário (2012) em três etapas: (a) idealização e conceituação, que está relacionada à escolha do problema de pesquisa concreto/real e a verificação de conhecimentos prévios sobre o assunto, por meio de análise do referencial teórico já existente; (b) execução, que consiste no desenvolvimento de um experimento, procedimento, análise de um fenômeno e/ou investigação científica; e (c) resultados da pesquisa, que devem ser revisados e analisados criteriosamente pelo pesquisador.

Em relação aos procedimentos metodológicos, Fleury e Da Costa Werlang (2016) afirmam que a pesquisa aplicada pode percorrer diferentes caminhos. Neste sentido, como já afirmado, o problema de pesquisa tende a orientar o pesquisador em relação às possibilidades de abordagem metodológica que melhor respondam aos objetivos da investigação. Dessa forma, cada pesquisa aplicada percorrerá seu próprio trajeto, não podendo este ser uniformizado, mas sim construído e continuamente avaliado pelo pesquisador.

No quadro a seguir (Quadro 01), são trazidas características gerais das pesquisas de natureza aplicada, tidas como pontos de consenso entre diferentes pesquisadores do campo.

Quadro 01 - Pontos de consenso entre pesquisadores com referência à pesquisa aplicada

| |
|---|
| A pesquisa aplicada e a pesquisa científica estão imbricadas em quadros de referência comuns e uma pode alimentar a outra. |
| A pesquisa aplicada pode atender a múltiplos grupos de interesse. |
| A pesquisa aplicada requer rigor (na definição do problema, no desenho, na metodologia adotada, quanto à possibilidade de ser refutável, e na análise dos resultados) e relevância (envolve impactos e outros efeitos). |
| A dimensão ética é fundamental para a pesquisa aplicada. |
| A pesquisa aplicada pode se valer de diferentes procedimentos metodológicos. |
| A geração de impacto da pesquisa aplicada vai além da dimensão acadêmica de divulgação do conhecimento científico, abrangendo várias outras dimensões. |

Fonte: Adaptado de Fleury e Da Costa Werlang (2016).

Ao se analisar os aspectos presentes no quadro, pode-se compreender com maior facilidade os principais elementos que caracterizam a pesquisa aplicada e dão subsídios para que ela possa ser desenvolvida. Inicialmente, destaca-se que o referencial teórico, o rigor e a relevância científicos, a ética, os procedimentos metodológicos pré-estabelecidos e a criação de um produto que auxilie na solução de um problema concreto são elementos indispensáveis para que a pesquisa aplicada seja efetivada de forma a trazer contribuições para o desenvolvimento da ciência.

Igualmente, quando afirma-se que pesquisas de tal natureza podem “atender a múltiplos grupos de interesse”, cabem à discussão as finalidades de tais processos investigativos. Em relação à geração de impacto através do desenvolvimento de pesquisas aplicadas, pode-se exemplificar tal dimensão a partir da análise de Pfister et al (2021) acerca dos efeitos das instituições de pesquisa aplicada na Suíça. De acordo com o autor, no tocante à atividade de inovação regional, detectou-se o crescimento no número de patentes e incremento na qualidade destas, sugerindo que a pesquisa aplicada nestas instituições impulsiona a inovação regional. Também se podem exemplificar as contribuições das pesquisas aplicadas através de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional (mestrado profissional e doutorado profissional), cujo trabalho final é apresentado como um “produto” com aplicabilidade prática. Inclusive, são diversos os programas de pós-graduação nessa modalidade no campo educacional, que realizam investigações relevantes para a área e que não podem, de forma alguma, ter sua importância diminuída no que tange à produção científica da área.

Todavia, a pesquisa aplicada também pode ser pautada por objetivos comerciais, sendo muitas vezes voltada aos interesses e necessidades do mercado. Marques (2016, p. 16) refere que “o investimento em pesquisa resulta imediatamente em novos produtos e tecnologias, podendo trazer um retorno tangível à sociedade”. Assim, a importância científica da pesquisa torna-se ainda mais visível quando do aparecimento de seus resultados palpáveis, ou seja, que possam ser visualizados e/ou mensurados.

Nesse contexto, ressaltam Zucatto, Freitas e Marzzoni (2020, p. 9) “a pesquisa aplicada tende a ser mais valorizada, principalmente pelo fato de gerar possibilidades e aplicações, destinadas ao mercado. Talvez por isso, num sistema orientado para, e pelo, mercado, a alocação de recursos tende a priorizar pesquisas aplicadas”, haja vista que estas apresentam maior potencial em gerar retorno financeiro, ou seja, possuem maior valor de mercado, podendo ser “comercializadas” (ZUCATTO; FREITAS; MARZZONI, 2020). Os recursos, assim, são alocados prioritariamente nas pesquisas aplicadas, que possuem razões práticas e potencial de geração de lucros aos seus financiadores.

Também é importante destacar que muitos projetos foram iniciados enquanto pesquisas básicas e posteriormente continuados por meio de pesquisas aplicadas, mostrando a relevância de tais iniciativas para a saúde, para a educação, para a engenharia, entre outras áreas. Pode-se exemplificar tal dimensão com algumas das experiências já construídas a partir desta perspectiva (Quadro 02).

Quadro 02 - Pesquisas básicas que resultaram na condução de pesquisas aplicadas

| |
|--|
| Dos gradientes aos exames de ressonância. |
| Da magnetorresistência à miniturização dos discos rígidos. |
| Do relógio atômico ao Global Position System (GPS). |
| Do primeiro laser à comunicação por fibras ópticas. |

Fonte: Adaptado de Marques (2016).

Assim, é possível compreender a proximidade entre as duas modalidades de pesquisa, que podem atuar de forma complementar, demonstrando a incongruência da polarização entre ambas as classificações do fazer pesquisa, principalmente quando essas estão direcionadas à construção de conhecimentos científicos que visem atender às demandas coletivas da sociedade.

Considerações Finais

No processo do fazer pesquisa, o pesquisador busca, através da curiosidade e do rigor científico, construir uma investigação que contribua para o desenvolvimento da ciência. Para tanto, faz-se necessária a geração e o emprego de conhecimentos científicos, que podem ser construídos por meio da utilização da pesquisa básica ou da pesquisa aplicada, a depender, entre outros fatores, do objeto a ser estudado e dos objetivos do estudo.

Assim sendo, com a proposta de identificar as potencialidades e os limites da pesquisa básica e da pesquisa aplicada para as investigações em políticas educacionais, o presente estudo permite concluir que as pesquisas de ambas as naturezas são relevantes para a produção de conhecimentos científicos, apresentando cada qual suas potencialidades e, nos diferentes campos de estudo e/ou interesses em jogo, seus limites. No entanto, importa ressaltar que ambas devem seguir o rito metodológico e o rigor científico determinantes da produção do conhecimento científico.

De igual forma, faz-se relevante destacar que a pesquisa básica e a pesquisa aplicada são complementares. Mesmo que muitas vezes sejam apresentadas como opostas, tais modalidades de pesquisa não se excluem e ambas são importantes para o desenvolvimento da ciência, com relevância social e compromisso ético. Todavia, enquanto pesquisador deve-se manter a vigilância em relação aos discursos instituídos que propõem o investimento em ciência somente quando relacionada às pesquisas aplicadas, que possuam a capacidade de render produtos ou inovações aplicadas às demandas da economia e do setor produtivo, com a finalidade de obtenção de lucros financeiros aos seus investidores. Apesar disso, observa-se que tanto as pesquisas básicas quanto as pesquisas aplicadas são de extrema relevância e demandam de recursos e investimentos públicos para sua realização, de forma a potencializar suas contribuições para o desenvolvimento da ciência e da sociedade em sua coletividade.

Ainda, no campo das ciências humanas e, mais especificamente, das políticas educacionais, percebe-se que a maioria das pesquisas se classifica

enquanto pesquisas básicas, ou seja, que não geram uma aplicação imediata. Dessa forma, a depender do objeto da investigação, uma ou outra natureza tende a ser mais efetiva em responder às inquietações que originaram o problema de pesquisa. Ou seja, a escolha pelo caminho metodológico também perpassa o objeto da investigação a ser realizada e, no âmbito da pesquisa em políticas educacionais, o que se verifica é a definição, predominantemente, pelas pesquisas básicas.

Por fim, caberá ao pesquisador a escolha da natureza da investigação a ser por ele realizada, vislumbrando a relevância científica do objeto ou fenômeno a ser pesquisado, bem como os caminhos metodológicos que deem conta de responder à questão norteadora da pesquisa. Tanto a pesquisa básica quanto a aplicada são de fundamental importância para o desenvolvimento do conhecimento científico e o enriquecimento e a potencialização da ciência.

Referências

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ARENDT, Ronald João Jacques. Pesquisa básica versus pesquisa aplicada. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 71-78, 1996.

ARMANDINHO. **Site de artes e humanidades** 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 5ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BUSH, Vannevar. Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al presidente – Julio de 1945. **Redes**, v. 6, n. 14, p. 91-137, 1999. Disponível em: <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/715>>. Acesso em: 06 dez. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Docência universitária e formação do espírito científico: uma abordagem a partir da epistemologia de Gaston Bachelard. **Roteiro**, v. 42, n. 1, p. 155-172, 2017.

FLEURY, Maria Tereza Lima; DA COSTA WERLANG, Sérgio Ribeiro. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **Anuário de Pesquisa GVPesquisa**, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUERRA, Simone Zanatta; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. O papel da pesquisa no processo de avaliação das políticas educacionais. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, p. 01-08 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.37396>>. Acesso em: 05 set. 2022.

JUNG, Carlos Fernando. Metodologia científica. **Ênfase em pesquisa tecnológica**, v. 3, n. 41, 2003.

MARQUES, Fabrício. Os impactos do investimento. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 246, p. 16-23, 2016.

PERDIGÃO, Dulce Mantella; HERLINGER, Maximiliano; WHITE, Oriana Monarca. **Teoria e Prática da Teoria Aplicada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PFISTER, Curdin; KOOMEN, Miriam; HARHOFF, Dietmar; BACKES-GELLNER, Uschi. Regional innovation effects of applied research institutions. **Research Policy**, v. 50, n. 4, p. 104-197, 2021.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZUCATTO, Luís Carlos; FREITAS, Rodrigo Uszacki Carvalho de; MARZZONI, David Nogueira Silva. Pesquisa básica e pesquisa aplicada: uma análise a partir da produção científica sobre COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020.

CAPÍTULO 6

INTERAÇÃO E DIÁLOGO COM O CAMPO DE ESTUDO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Altair Alberto Fávero - UPF

Ana Carolina Leite da Silva- UPF

Flávia Stefanello- UPF

Julia Costa Oliveira- UPF

Taís Silva Pereira - CEFET/RJ

Iniciando uma interação e um diálogo com interlocutores

Em seu conhecido livro *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, de forma bem descontraída, Mário Osório Marques (2001, p. 13) dizia que “coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também”. Pesquisar e escrever são atividades integrantes de um mesmo processo de modo que uma não existe sem a outra: não há pesquisa sem escrita e não há escrita sem pesquisa. “Escrever”, continua Marques, é “iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes”.

No campo da pesquisa acadêmica e científica, a escrita é o registro e a expressão de uma comunidade específica de interação que, segundo Pedro Demo (2004), se apoia em um questionamento sistemático da realidade. A possibilidade de se questionar sobre algo depende de um conhecimento aberto à discussão. Nesse sentido, parafraseando Popper, Demo (2004, p. 21, grifo do autor) afirma que “*Somente pode ser científico o que for discu-*

tível”, isso é, a ciência tem um compromisso com a construção coletiva de um saber crítico e criativo produzido por meio de um diálogo entre interlocutores. A criticidade inerente ao saber científico abre a possibilidade de resultados provisórios sempre passíveis de reformulações pela comunidade de interação. De forma análoga, é graças ao diálogo com interlocutores que a inovação surge como forma de aprendizado mútuo, enraizada na comunicação entre os pares. O conhecimento científico depende, então, de uma comunidade comunicativa.

Uma comunidade de pesquisa nos termos propostos requer dois compromissos importantes. O primeiro deles é uma relação de complementaridade entre teoria e prática. O âmbito teórico requer um espaço compartilhado no qual problemas e temas são passíveis de investigação. Uma especulação teórica, embora trate de relações complexas de causa e efeito e de proposição de conjunturas e ainda que tenha um aspecto universalizante, sempre pretende responder a algo que se impõe a um grupo de pesquisadores. Portanto, a especulação teórica sobre um determinado problema ou fenômeno tende a ter um caráter crítico. A esfera prática, por sua vez, é inovadora na medida em que se apoia na teoria a fim de orientá-la a adotar novos modos para seu tratamento de pesquisa. Essa relação indissociável aponta para o caráter intersubjetivo de uma comunidade comunicativa: o fato de que nossa compreensão de mundo e nossas ações se concretizam a partir e por meio de nossas interações.

O segundo comprometimento assumido é relativo à construção do conhecimento. A originalidade não está em uma pesquisa espontânea, desenraizada, mas em um novo olhar possível (isso é, que pode ser discutido) sobre questões compartilhadas a partir de uma metodologia rigorosa. É essa metodologia que garante transparência ao estudo, pois ela é a linguagem comum de uma comunidade de pesquisa. Com efeito, a pesquisa bibliográfica é um momento da metodologia. Segundo Demo (2004, p. 31), o referencial de pesquisa [elencado por meio da pesquisa bibliográfica], é o fiel da balança que orienta as demais etapas da investigação: “quando o pesquisador se sente perdido ou não encontra apoio para decidir se já fez o suficiente ou não, significa que seu referencial teórico não está à altura ou

sumiu de vista”.

A realização de uma pesquisa bibliográfica pode ser entendida como um processo de iniciar uma interlocução, por meio do diálogo e da escrita, com outros movidos pelos mesmos problemas de investigação. Os interlocutores nos ajudam a pensar mais longe, pensar sobre aspectos que não sabíamos ou não tínhamos compreensão suficiente, perceber certos problemas que nos interessam de outra forma ou transitar por caminhos que talvez não descobríssemos sozinhos. Tal como em uma conversa ou debate, nos são apresentadas explicações e razões que são confrontadas ou complementadas com nosso próprio repertório de estudo. Esse caminho vai além da aquisição de informações úteis à pesquisa, uma vez que ele nos coloca, como pesquisadores, em um processo constante de conhecimento, que nos estimula a aprender continuamente e a saber pensar.

O presente capítulo tem por objetivo problematizar e sistematizar alguns indicativos sobre o papel da pesquisa bibliográfica nos estudos em políticas educacionais ressaltando o processo de interação e diálogo que se dá com o campo de estudo nesse tipo de pesquisa. O texto parte do pressuposto de que a pesquisa bibliográfica é essencial e imprescindível para toda e qualquer investigação em políticas educacionais, pois serve como uma espécie de ancoragem que possibilita a ampliação e a tomada de consciência sobre as distintas abordagens que constituem um campo de estudo. Como toda e qualquer modalidade de investigação, a pesquisa bibliográfica também requer um conjunto de etapas que necessitam ser cuidadosamente observadas para seu melhor êxito. O texto procura perseguir as seguintes questões: que pressupostos precisam ser considerados para realizar uma qualificada pesquisa bibliográfica? Que procedimentos são os mais indicados para a eficiência de uma pesquisa bibliográfica? Que especificidades são constitutivas de uma pesquisa bibliográfica no campo das políticas educacionais? As seções constitutivas do capítulo procuram dar uma resposta satisfatória às questões propostas.

A convocação de uma comunidade argumentativa

De forma poética, Marques (2001, p. 91) nos provoca dizendo que “Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos leva; ou melhor, que depois de algum tempo se saiba não ser mais possível abandonar”. Se ainda não sabemos o que escrever ou se ainda não estamos contagiados pela escrita, então “não estamos ainda escrevendo para valer”. E a escrita para valer ocorre quando a curiosidade, o interesse, o estudo, as indagações, as dúvidas e as hipóteses transformam-se em pesquisa. E quando falamos em pesquisa estamos nos reportando a um conjunto de procedimentos, de pressupostos, de disciplina de trabalho sem os quais a investigação não acontece ou não avança.

A pesquisa bibliográfica funciona como uma espécie de antessala da escrita. Dificilmente conseguimos avançar no escrever sem uma rigorosa e disciplinada pesquisa bibliográfica, a qual funciona como uma propedêutica da exposição de uma ideia, de um posicionamento ou de uma argumentação. A pesquisa bibliográfica não se faz de qualquer forma, pois requer intencionalidades bem definidas, delimitação de um problema, objetivos claros, elaboração de hipóteses, convocação de uma comunidade argumentativa, desenvolvimento da interlocução de saberes, explicitação de um método, sistematização, validação discursiva e apresentação clara e objetiva do processo realizado (MARQUES, 2001).

Nos interessa, aqui, tratar a pesquisa bibliográfica como sendo o exercício de “convocar uma comunidade argumentativa” para dialogar sobre o tema/problema de investigação. Não se trata de qualquer comunidade, ou de uma comunidade espontânea. Conforme adverte Marques (2001 p. 98), “trata-se de comunidade especialmente convidada para debater em torno de determinada temática”. Quem convoca essa comunidade são o pesquisador e o tema/problema a ser investigado. Enquanto anfitrião da comunidade, o pesquisador precisa ser protagonista do diálogo com seus interlocutores sem esquecer de realizar um diálogo consigo mesmo o tempo todo. Omitir-se de articular o diálogo com os interlocutores ou silenciar em situações importantes da conversa com a comunidade argumentativa pode produzir uma escrita teoricamente frágil e/ou a falta de autoria.

Uma boa pesquisa bibliográfica é aquela em que a comunidade argumentativa convidada possui reconhecimento por parte dos pares, possui consistência epistemológica nos argumentos apresentados e credibilidade ética na interlocução com outras comunidades. Torna-se frágil a pesquisa bibliográfica que convoca uma comunidade argumentativa espontânea, que apresenta os argumentos baseados na opinião e que está mais interessada em impor seu ponto de vista ou suas crenças do que em observar e respeitar os critérios dos melhores argumentos baseados em princípios da coerência, consistência e imparcialidade.

Os interlocutores participantes da comunidade argumentativa, convidados pelo pesquisador que realiza uma qualificada pesquisa bibliográfica, não ocupam as mesmas funções e não têm o mesmo espaço de fala no diálogo investigativo. Há interlocutores que são centrais, pois seus argumentos são constantemente invocados para reforçar outros argumentos e para dar consistência à escrita do pesquisador anfitrião. Outros interlocutores se fazem presentes por trazer contribuições empíricas do campo de estudo que está sendo investigado. Também não podemos esquecer da presença decisiva de interlocutores que agregam e contribuem para a comunidade argumentativa por auxiliarem no esclarecimento metodológico, na indicação do método, procedimentos e técnicas para percorrer o caminho da investigação. Por fim, podem se fazer presentes na comunidade argumentativa interlocutores aparentemente estranhos, pouco falantes, metidos à escuta e que talvez desafiem o pesquisador a encontrar estratégias para que seu desafiador silêncio se faça representar por alguém naquilo que está sendo construído enquanto pesquisa bibliográfica.

Não existe pesquisa bibliográfica qualificada sem aderir a um campo teórico robusto e consistente. Conforme nos alertou sabiamente Stephen Ball (2011, p. 92), um dos mais reconhecidos e respeitados pesquisadores das políticas educacionais, “a ausência de teoria deixa o investigador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e empoderadas [...]. Lamento e maldigo a ausência de teoria e a defendo como forma de proteger os estudos educacionais de si mesmos”. Seguindo a trilha argumentativa de Ball (2011, p. 80-84), a ausência de teoria nos estudos educacionais tem

provocado uma “indiscriminada apropriação de linguagens utilitárias” e “não reflexivas”, resultando numa simplificação dos debates e produzindo uma pesquisa pautada pela lógica do “tecnicismo solucionador de problemas”. Na mesma direção, Fávero e Tonieto (2016a, p. 35) advertem que “a ausência de teoria” se torna “um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador” na medida em que impede que este consiga realizar uma “reflexividade crítica” sobre o fenômeno ou o problema que está sendo investigado.

As etapas fundamentais de uma pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, assim como qualquer outra pesquisa, desenvolve-se mediante uma série de etapas. Sendo assim, a partir do que foi dito aqui, sobre a convocação de uma comunidade argumentativa, objetivamos que a pesquisa bibliográfica não se faz de qualquer forma, pois caracteriza-se como um processo, “definindo etapas, prazos, ações, decisões”, ou, dito de outro modo, um processo voltado a “mostrar o pensamento processual da investigação científica” (PAVIANI, 2013, p. 121). Ainda, “todas as pesquisas envolvem conhecimentos já produzidos e conhecimentos que devem ser produzidos por meio de escolhas e decisões teóricas e metodológicas e a articulação das etapas e partes de um todo” (PAVIANI, 2013, p. 121).

A pesquisa bibliográfica pode ser entendida como um processo que envolve etapas fundamentais para a consolidação da investigação científica, pois “ela está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 65). Ela nos auxilia desde o início do processo porque permite identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada. Descrevendo as etapas envolvidas em uma pesquisa bibliográfica, Gil (2019) ressalta que a escolha do tema é o passo inicial, assim como em qualquer outra modalidade de pesquisa. Mesmo sendo uma tarefa considerada fácil, é fundamental “a escolha de um tema que de fato possibilite a realização de uma pesquisa bibliográfica” (GIL, 2019, p. 60). Ainda sobre a escolha do tema, é importante levar em consideração

as motivações iniciais do estudo e a área com a qual o pesquisador mais se identifica, dispondo de bons conhecimentos para que as etapas posteriores sejam adequadamente desenvolvidas. Também é preciso atentar para o perigo da escolha de temas amplos e complexos, “que exigem um volume de trabalho muito superior ao que será possível realizar no tempo proposto” (GIL, 2019, p. 61). O mesmo autor considera tal postura decorrente de uma certa dose de onipotência dos pesquisadores iniciantes, ou da falta de conhecimento da literatura da área.

Depois da escolha do tema, Gil (2019) sugere um levantamento bibliográfico preliminar a fim de facilitar a formulação do problema, que “pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação” (GIL, 2019, p. 61). Esse é um passo de suma importância para a formulação do problema de maneira clara e precisa. Além do mais, “o levantamento de informações relevantes contribui no desenvolvimento da pesquisa, na elaboração do tema e na revisão bibliográfica ou quadro teórico” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 68). Por isso, Gil (2019) defende que o levantamento bibliográfico preliminar irá possibilitar a delimitação da área de estudo e a definição efetiva do problema. Nessa etapa, o pesquisador terá um contato direto com os trabalhos desenvolvidos que abordam o tema a ser estudado, facilitando, assim, o esclarecimento da problemática que se deseja pesquisar.

O próximo passo é a formulação do problema de pesquisa, o qual, mediante um levantamento preliminar adequado, torna-se mais fácil de ser elaborado. Mas, por si só, ele é insuficiente, porque exige a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, “de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar o trabalho” (GIL, 2019, p. 63). Dessa forma, o problema de pesquisa é a indagação, é a pergunta a ser feita para desenvolver a temática. Ele “deve ser claro e viável, pois é através do problema que se faz o levantamento das hipóteses, assim podemos dizer que o problema de certa forma é a continuação da delimitação da pesquisa”

(SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 72). Para Gil (2019), mesmo que em algum momento o problema seja provisoriamente formulado, podem ser feitas diversas revisões até que ele se apresente adequado à investigação.

Em seguida, é necessária a elaboração de um plano provisório de assunto, “que consiste na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo” (GIL, 2019, p. 63). Parte-se de um plano provisório, pois ao longo do caminho passará por diversas reformulações. O plano definitivo, segundo Gil (2019), somente poderá ser elaborado ao fim da coleta de dados. Após a elaboração do plano de trabalho, o próximo passo é a identificação das fontes, “capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto” (GIL, 2019, p. 64). Apesar de essa tarefa já ter sido realizada na revisão bibliográfica preliminar, é fundamental o processo de localização das fontes, que podem ser encontradas “em obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo” (GIL, 2019, p. 64). Porém, outras fontes são substanciais para a pesquisa, como por exemplo, bibliotecas virtuais das universidades, portais de periódicos da CAPES e Google Acadêmico, dentre outras.

Com o material bibliográfico em mãos, passa-se à sua leitura. Mas é preciso considerar na pesquisa bibliográfica alguns objetivos, tais como “identificar as informações e os dados constantes do material impresso; estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” (GIL, 2019, p. 77). Esses objetivos elucidam a relevância, a seriedade e a exigência em relação à pesquisa realizada. Após a leitura minuciosa da bibliografia, sugere-se a confecção de fichas ou outros formatos de apontamentos, que servem a vários objetivos, a saber: “identificação das obras consultadas; registro do conteúdo das obras; registro dos comentários acerca das obras; ordenação dos registros” (GIL, 2019, p. 81). Considera-se conveniente a confecção de fichas, “pois facilitam o processo da ordenação das informações no processo do desenvolvimento da redação” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 76). Depois desses passos, parte-se para construção lógica do trabalho, “que consiste na organização das ideias com

vista em atender aos objetivos ou testar as hipóteses formuladas no início da pesquisa” (GIL, 2019, p. 84). Ainda, para o mesmo autor, é fundamental estruturar logicamente o trabalho para que ele possa ser entendido como uma unidade dotada de sentido. É nesse momento que o pesquisador inicia sua redação da pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, depois de discorrer sobre essas etapas, passa-se, a seguir, a abordar as especificidades de uma pesquisa bibliográfica em políticas educacionais.

As especificidades de uma pesquisa bibliográfica em políticas educacionais

Partindo do pressuposto de que a pesquisa bibliográfica é o fundamento para qualquer investigação de cunho científico ou acadêmico, já que esta reúne dados, informações e materiais anteriormente produzidos, que são base para uma nova pesquisa e, quiçá, para novos conhecimentos, no campo das políticas educacionais isso não poderia ser diferente. No entanto, ao tratar da pesquisa bibliográfica no âmbito das políticas educacionais, alguns aspectos devem ser destacados, afinal, trata-se de uma área ainda em processo de consolidação no que se refere à pesquisa educacional no Brasil, apresentando, assim, algumas especificidades.

De acordo com Krawczyk (2012), no Brasil, as pesquisas no campo educacional têm sua gênese por volta da década de 1940, dando espaço a diversos campos, como as políticas educacionais, que, a partir desse momento, passam a fazer parte dos objetos de investigação. Gatti (2001, p. 65), por sua vez, ressalta como marco desse período o surgimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sendo este um ponto de partida que constitui a construção do pensamento educacional brasileiro, propondo uma pesquisa sistemática, oportunizando a pesquisa em educação como sendo um espaço de produção, formação de sujeitos e incentivo a ampliação dos campos de conhecimento.

Krawczyk (2012) também aponta que desse momento em diante, juntamente com a busca pela ciência e tecnologia, o desenvolvimento da pesquisa em educação passou a ser uma crescente. Por consequência, o aumento

de cursos de pós-graduação e os estudos na área de políticas educacionais passaram a ser mais intensificados e aceleraram o processo da pesquisa em educação no país. Nesse sentido, associar a pesquisa bibliográfica com o estudo das políticas educacionais é reconhecer a existência de um entrelaçamento inegável que se traduz não só na quantidade expressiva de produções bibliográficas, mas também na criação de diversos grupos de pesquisa e de redes de intercâmbio e no posicionamento desse campo de conhecimento no cenário educacional regional, nacional e internacional.

Toda pesquisa necessita iniciar conhecendo aquilo que já se sabe sobre o assunto, identificando os conhecimentos prévios que auxiliaram o pesquisador a desenvolver seus estudos. Para Alves-Mazzotti (2006, p. 30), “é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento”. Como nos adverte Magno (2000, p.47), se “a pesquisa tem como objetivo trazer uma contribuição nova ao conhecimento do campo de saber em que vai ser feita”, então é primordial que o pesquisador tenha lucidez de averiguar sobre os conhecimentos já produzidos, pois “não adianta muito fazer uma pesquisa que dê resultados que já foram alcançados e ultrapassados por trabalhos anteriores”.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), consiste numa investigação do referencial teórico, ou seja, dedica-se a conhecer aquilo que já foi escrito e publicado, para, a partir disso, selecionar adequadamente as pesquisas que serão utilizadas para avançar na produção de novos conhecimentos. Sistematizar os conhecimentos de um campo temático presentes em livros, artigos, teses, dissertações, possibilita que, ao se realizar uma qualificada pesquisa bibliográfica, tenha-se condições de situar a investigação no quadro referencial da comunidade científica mais ampla. A partir do levantamento de dados, ao conhecer os conhecimentos prévios sobre o tema de pesquisa, é possibilitado ao pesquisador definir quais estratégias utilizará, sendo que não se faz necessário investigar aquilo que já foi pesquisado. O pesquisador necessita buscar, desde a perspectiva de uma comunidade argumentativa, conforme ressaltado na primeira seção, outros percursos

formativos para desenvolver sua pesquisa, utilizando o conhecimento já disseminado como ponto de partida.

A pesquisa em educação, conforme aponta Gatti (2001, p. 71), permeia pelo campo da capacidade de “antecipar hoje problemas que estão descortinando, mas cuja eclosão não está visível” e que “são pontos fundamentais na colocação de problemas para a pesquisa”. Tais apontamentos convergem ao que julgamos como “especificidades de uma pesquisa bibliográfica em políticas educacionais”, considerando que esse é um espaço ainda em desenvolvimento no Brasil. A pesquisa em políticas educacionais move-se por meio do pesquisador, que, primeiramente, será imerso em uma pesquisa bibliográfica, considerando tudo aquilo que já é conhecido sobre o tema pesquisado para produzir novos conhecimentos ou para ressignificá-los. Assim, a pesquisa bibliográfica pode ser uma parte da pesquisa, bem como pode servir de embasamento ao pesquisador, no sentido de compreender melhor os conceitos implicados na sua investigação, delimitar o tema, demarcar o problema e ingressar na comunidade de interlocutores.

A pesquisa bibliográfica no campo das políticas educacionais possibilita ao pesquisador obter maior acesso a dados já pesquisados, conhecer os distintos grupos de pesquisa que investigam o campo, aprofundar as filiações teóricas e visualizar as distintas abordagens metodológicas. Mais do que fornecer ao pesquisador dados para sua pesquisa, é necessário voltar um olhar atento e criterioso para a veracidade dos dados coletados e seu processamento. Nesse sentido, Gil (1999, p. 66) destaca que a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador compreender as “condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente”.

Em estudos recentes, Tonieto (2018) e Tonieto e Fávero (2020; 2021; 2023) mostram e analisam que as pesquisas em políticas educacionais demonstram “fragilidades epistemológicas”, ou seja, existe uma vulnerabilidade nos critérios teóricos-metodológicos que dão suporte para a pesquisa no campo. Tal constatação pode reverberar na conseqüente falta de espírito

científico e clareza quanto ao problema de pesquisa, que necessita estar ancorado em um bom questionamento formulado pelo pesquisador. Toda pesquisa necessita teorizar sobre um questionamento inicial e propor-se a respondê-lo de forma que produza novos saberes ou refute a ideia inicial apresentada. Para a pesquisa educacional, o referencial teórico é de grande valia, e mesmo naquelas que porventura debruçam seus achados no campo empírico deve haver um entrelaçamento entre a prática e a teoria, caso contrário, corre-se o risco de que a pesquisa se torne frágil e de fácil questionamento. Em produções sobre políticas educacionais, a constância e a continuidade pela busca de conhecimento nesse campo compõem e caracterizam o que consideramos como “especificidades”, afinal, conforme admite Gatti (2001, p. 71), partindo desses aspectos, há a “contribuição para um conhecimento sistematizado”.

Ainda de acordo com os estudos desenvolvidos por Tonieto (2018) e por Tonieto e Fávero (2020; 2021; 2023), o desenvolvimento das pesquisas em políticas educacionais apresenta fragilidades epistemológicas porque tem dificuldade de apresentar de forma explícita as intencionalidades de investigação e a justificativa da produção do conhecimento que poderá agregar ao campo acadêmico da política educacional. Dessa forma, os autores identificam que as fragilidades em pesquisa educacional estão relacionadas tanto ao interesse científico de tematizar, de pesquisar e de discutir a respeito das questões epistemológicas da área quanto na dificuldade de expor com clareza a intencionalidade que poderá “qualificar as pesquisas do campo”.

Ao referirmo-nos à pesquisa em políticas educacionais, bem como às suas especificidades dentro de uma pesquisa bibliográfica, cabe recordar o que afirmam Fávero e Tonieto (2016b, p. 243) quando dizem “que não se faz pesquisa em política educacional com seriedade sem a presença forte da teoria”, e uma das formas de se constituir teoria é a partir da pesquisa aplicada, ou seja, quando a teoria já desenvolvida é adotada conforme as necessidades humanas. De acordo com Paviani (2013, p. 49), dentro da ciência, a teoria é concebida como um “conjunto de conceitos e proposições (definições) acerca de um determinado objetivo ou domínio do conhecimento e, ainda, o conjunto de resultados obtidos por uma determinada investi-

gação científica”. O lugar da teoria, aqui, torna-se crucial para a construção de conteúdos e conhecimentos de relevante cunho acadêmico, levando em consideração que, por diversos momentos, de acordo com Fávero e Tonieto (2016b), é a inconsistência teórica que desarticula uma produção rija de pesquisa educacional, já que muito se percebe acerca de uma atenuação desse campo, limitando-o à descrição de fenômenos e à manipulação de conceitos.

A esse respeito, Mainardes (2017) aponta que a pesquisa em políticas educacionais necessita construir um referencial teórico-analítico que permita ao pesquisador fundamentar suas questões de pesquisa, teorias, métodos, análises e conclusões. Tais apontamentos culminam em uma pesquisa bibliográfica rija, na qual aspectos importantes, tais como os sociais, estejam envolvidos no processo do conhecimento. Cabe ainda destacar que Ball (2015) identifica a pesquisa em políticas educacionais como um processo epistemológico no qual é necessário se preocupar com a condução da pesquisa e com a sua interpretação em si. Nesse mesmo sentido, Mainardes (2017, p. 17) afirma que uma pesquisa com uma epistemologia profunda deve buscar “explicitar e problematizar os pressupostos teóricos empregados, bem como as bases discursivas ou econômicas estruturais profundas que estão sendo utilizadas para compreender o objeto em investigação”, com base nisso, o autor conclui que um dos grandes desafios da pesquisa em políticas educacionais está atrelado ao reconhecimento da “importância do uso consciente e reflexivo das teorias, e as possibilidades e limites do pluralismo como perspectiva epistemológica”. Tal “uso consciente e reflexivo das teorias” pode aqui ser apontado como mais uma das especificidades da pesquisa bibliográfica, a qual leva o sujeito a responder às suas inquietações sobre determinado objeto de estudo.

No ponto de vista de Krawczyk (2012, p. 10), a pesquisa em política educacional necessita “não render-se às demandas imediatistas nem às ansiedades para encontrar respostas rápidas e mágicas”, pois “a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano”. Assim sendo, a pesquisa bibliográfica no âmbito das políticas educacionais torna-se ferramenta que a constrói e lapida, e talvez aí esteja um ponto crucial para compreender suas especificidades. Realizar uma qualificada pesquisa

bibliográfica e torná-la consistente passa pela construção de saberes a partir de uma escrita crítica, um debate inegável com uma comunidade argumentativa, protagonizando um diálogo com interlocutores do campo educacional, para que possa se apresentar com maturidade científica e consistência e para que seja capaz de apontar respostas instigantes aos questionamentos problematizados.

Considerações finais: a continuidade da interação e do diálogo com outros campos

A pesquisa bibliográfica pode ser injustamente rotulada por alguns desavisados como sendo um tipo de pesquisa que não produz novos conhecimentos, uma vez que “simplesmente” reproduz o que outros já escreveram. De fato, isso pode ser uma crítica plausível, principalmente se a pesquisa bibliográfica limitar-se a catalogar informações ou a reproduzir citações de autores sem a presença de um processo metodológico de investigação. No entanto, a pesquisa bibliográfica não pode ser confundida ou compreendida como sinônimo de revisão de literatura, a qual pode limitar-se a organizar, numa sequência lógica, um conjunto de produções e abordagens de uma determinada temática ou de um campo de investigação, sem necessariamente produzir conhecimentos novos. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, realiza um exercício de investigação, promove um diálogo com uma comunidade argumentativa, defronta-se como um problema de pesquisa e, por isso, constitui-se numa abordagem metodológica potente e produtiva.

A pesquisa bibliográfica ajuda a clarear as ideias para que estas possam ser apresentadas por escrito. Sobre esse aspecto, tem razão Flickinger (2010, p. 15) quando diz que existe uma “lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever”, ou seja, um conjunto de condições “que subjazem à compreensão do que se passa no processo de pôr-por-escrito um pensamento intuído”. Nem sempre somos capazes de “pôr-por-escrito” aquilo que pensamos, pois nem sempre dispomos de conceitos, clareza teórica ou mesmo compreensão contextual daquilo que está sendo investigado, e, nesse sentido, a pesquisa bibliográfica nos auxilia, dá suporte e

amplia nossa compreensão do que queremos dizer e expressar por escrito. No entanto, ainda seguindo os passos e as reflexões de Flickinger (2010, p. 17-18), pondera-se que é importante ter consciência de que não existe “um sujeito cognitivo capaz de dominar, de modo autônomo, o processo de produção do sentido” sem passar por mediações, interlocuções e pela “lógica do fracasso”, a qual é experimentada ao longo da elaboração de um texto quando nos damos conta de que nem sempre conseguimos expressar de forma clara aquilo que pensamos. Mais uma vez, a pesquisa bibliográfica pode nos ajudar a lapidar o percurso de um pensamento e de uma investigação.

No que se refere especificamente às políticas educacionais, a pesquisa bibliográfica pode ser promissora para socializar e construir conhecimentos nesse campo de investigação. Numa sociedade cada vez mais informatizada e globalizada, a produção e a socialização de conhecimentos novos tornam-se vitais para compreender e recontextualizar as políticas educacionais para os distintos atores que participam das também distintas instituições formativas. A teoria, nesse caso, apresenta-se como uma ferramenta crucial, que dá sustentação a uma pesquisa bibliográfica consistente, sólida e cuidadosa para que seja capaz de diagnosticar problemas e apontar soluções para eles.

A pesquisa em política educacional é permeada ainda por muitos desafios, contudo, revigora-se e adentra ao debate do campo educacional em uma crescente, sendo ancorada pela pesquisa bibliográfica – que deixa de ser vista meramente como uma “revisão de literatura” –, fortalecendo a produção científica e trazendo à tona a ruptura dessa inadequada e imatura concepção. A pesquisa bibliográfica torna-se fator decisivo para olhar para as políticas educacionais como uma fonte inesgotável de interpretação, tradução, recontextualização e atuação. Além disso, ela explicita os compromissos de uma comunidade de pesquisa argumentativa, apoiada na construção de conhecimento em diálogo com seus pares e na indissociabilidade entre teoria e prática.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Neto Machado. (orgs.). **A bússola do escrever**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 25-44.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.78-99.

BALL, Stephen. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Relepe**, v. 1, n. 2, 2016b, p. 230-247.

GATTI, Bernardete. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional**. Caderno de Pesquisa — FCC, São Paulo, n. 113, jul. 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. O lugar da teoria na pesquisa sobre docência na educação superior. In: FÁVERO, Altair Alberto;

TONIETO, Carina. (orgs.). **Epistemologias da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2016a, p.31-49.

FLICKINGER, Hans-GeOrg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. [Apostila].

KRAWCZYK, Nora. **A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil**. *Jornal das Políticas Educacionais*, nº 12, 2012.

MAGNO Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é e como se faz**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.33, 2017.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acesso em: 20 set. 2022.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de Política Educacional no triênio 2010 - 2012**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

FÁVERO, Altair Alberto. TONIETO, Carina; A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teóricoepistemológicos em teses de Dou-

torado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14901.030>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teóricoepistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). In: MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CVR, 2021. p. 45-70.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: características epistemológicas de teses no período de 2013 a 2016. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, p. 1-14, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/retepe.v.8.21420.001>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CAPÍTULO 7

TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Carina Toniato - IFRS

Marcio Pedroso Juliani - UPF

Introdução

Os guias ou manuais de pesquisa geralmente apresentam os roteiros de pesquisa constituídas das seguintes etapas: escolha do tema, elaboração do problema, definição do referencial teórico, definição das categorias, construção da hipótese, formulação dos objetivos, seleção da amostra, definição e elaboração dos instrumentos de coleta de dados, coleta de dados, organização dos dados, análise e interpretação dos dados, redação do relatório de pesquisa. A maneira pela qual é possível observar a análise e a interpretação dos dados é a consequência do longo e exigente processo da pesquisa e o momento em que o pesquisador fará o processo cuidadoso, crítico e criativo de refinamento dos dados da pesquisa. Ele consiste na etapa em que o pesquisador olha para os achados da pesquisa e faz as seguintes perguntas: o que esses achados significam? O que eu tenho a dizer a respeito de tais resultados? O que tais resultados permitem afirmar a respeito do problema de pesquisa? Eles negam ou corroboram a minha hipótese? Eles são relevantes para a comunidade científica?

No entanto, apesar de a análise e a interpretação dos dados serem um momento tão importante para a pesquisa, elas são comumente confundidas com a apresentação e o tratamento dos dados. A pesquisa de Toniato (2018), Toniato e Fávero (2020; 2021) e Toniato e Fávero (2023) revela que

tal confusão está presente, por exemplo, em teses de política educacional e, portanto, há pesquisas em educação que apresentam tal fragilidade. Diante de tal contexto, considera-se relevante colocar a seguinte pergunta: quais são os conceitos de tratamento e análise de dados apresentados pelos guias de pesquisa? A hipótese é de que a confusão gerada entre apresentação, tratamento, interpretação e análise dos dados é resultado da falta de compreensão de termos que são usados de forma associada pela comunidade científica. A contribuição da pesquisa consiste em elucidar os conceitos empregados de forma a possibilitar, aos pesquisadores em política educacional, a compreensão e operação com tais conceitos na condução da pesquisa e na elaboração dos relatórios.

O objetivo do estudo consiste em analisar manuais ou guias de pesquisa de modo a identificar os conceitos de tratamento e análise de dados e outros que estejam associados, de modo a identificar se são apresentados com clareza para a comunidade acadêmica. A pesquisa realizada é básica, exploratória, qualitativa, bibliográfica; utiliza o método hermenêutico e está ancorada no referencial teórico do racionalismo histórico de Bachelard (1977). Assim, faz-se o estudo de quatro guias ou manuais de pesquisa, localiza-se os conceitos e procede-se com a análise deles a partir do conceito bachelardiano de vigilância epistemológica. O texto está organizado em quatro partes. A primeira é a introdução, em que está localizada a contextualização do tema, a problemática e o objetivo geral. Na segunda parte, expõe-se o referencial teórico do estudo. Na terceira parte, apresenta-se o detalhamento da metodologia, os dados sistematizados e a análise dos mesmos. Para finalizar, enunciam-se as conclusões do estudo.

A vigilância epistemológica na pesquisa

A partir da lógica da pesquisa científica, infere-se que ela é um processo teórico-metodológico de geração de dados, os quais são o resultado de uma busca intencional do pesquisador para a resolução do problema e corroboração ou negação da hipótese. Desse modo, depreende-se que toda pesquisa gera um conjunto de dados, a partir dos quais são obtidos os resultados e

realizadas as conclusões da pesquisa. A partir de tal raciocínio, aos pesquisadores iniciantes, é apresentado um roteiro para a realização da pesquisa e, aos pesquisadores mais experientes, espera-se a observância dele. O roteiro consiste basicamente em: escolher e delimitar o tema, elaborar o problema, definir o referencial teórico e as categorias, formular a hipótese e os objetivos, selecionar a amostra, definir e elaborar os instrumentos de coleta de dados, coletar, organizar, tratar e analisar/interpretar os dados, elaborar as conclusões e redigir o relatório de pesquisa. Nesse processo, o método possui um papel central, o que permite o exercício da vigilância epistemológica e a coerência entre as diferentes etapas da pesquisa, de modo a produzir determinados resultados e propor conclusões.

A compreensão da produção científica como processo nos permite uma visão integrada de todas as dimensões da pesquisa e da compreensão de que ela é produzida e validada por uma determinada cultura científica. Para Bachelard (1977), não existe conhecimento por justaposição, mas, sim, organização e reorganização constantes, denominadas de continuidades e descontinuidades epistemológicas. Tal processo acontece orientado pelo vetor epistemológico do “racionalismo aplicado”, o que implica necessariamente “[...] que um fato julgue um método” e que “[...] um método tenha a sanção de um fato” (BACHELARD, 1977, p. 79). Assim, toda noção deve “[...] enfrentar uma dupla prova de valor”, pois “[...] não é evidente que uma noção seja automaticamente clara em seus dois extremos filosóficos, em sua aplicação técnica e em sua pertinência teórica” (BACHELARD, 1977, p. 45). Nesse sentido, a produção dos dados é sempre um processo dialético entre a técnica e a teoria, ou seja, os dados só fazem sentido em relação a um determinado conjunto de categorias que permitem a sua produção, identificação e o julgamento de sua pertinência, assim como a teoria só faz sentido se possibilita compreender além do senso comum. A coleta ou a produção de dados científicos, portanto, não acontece espontaneamente, ela é resultado de uma ação intencional do sujeito e da aplicação de um método, os quais devem ser objeto de constante vigilância a fim de mostrar o seu valor.

A colocação de um problema sempre parte de um interesse, por isso, faz diferença se ele é simplesmente um interesse imediato, espontâneo ou se é

um interesse científico. Se for um interesse científico, reconhecer-se-á que o objeto científico nunca é dado, é sempre construído; nunca é achado, mas forjado pelo esforço teórico de abstração. Assim, há uma diferença entre o “objeto percebido” e o “objeto pensado”, entre a descrição do objeto como o percebemos e como o pensamos (BACHELARD, 1977, p. 130). Ele é forjado pela colocação de um problema, por meio da pergunta científica que nada mais é do que a elaboração discursiva da dúvida científica. Ao sensualismo da visão e do apreço às respostas fáceis, cabe a objeção de que “[...] diante de um real que não se vê, que não se toca, mas sobre o qual se fazem experiências [...], não se poderia fechar a via das teorias racionais, sob pena de mutilar a própria experiência”, pois se estaria privando os fatos assim tomados, tanto “[...] das condições técnicas do seu exame como das condições teóricas de sua investigação”, voltando a substituir “conclusões por resultados” (BACHELARD, 1977, p. 46). O que deveria acontecer é justamente o contrário, ou seja, é preciso mostrar que os resultados geram conclusões e elas “[...] são resposta a questões bem formuladas, a questões científicas”, de maneira que tal constatação é aplicável a qualquer observação que se limitar a “[...] enunciar resultados sobre a forma, desligando esses resultados da enorme preparação teórica” (BACHELARD, 1977, p. 46-47). Visto desse modo, o conhecimento científico não produz resultados, mas conclusões sobre eles; não produz verdades, mas previsões possíveis de serem retificadas discursivamente, de modo que “[...] um pensamento que foi vigiado para adquirir rigor em sua aplicação enfrenta a vigilância dos outros” (BACHELARD, 1977, p. 77). Mas no que consiste a vigilância epistemológica? Como é possível aplicá-la na coleta e análise dos dados?

Vigilância significa monitoramento e acompanhamento de uma determinada atividade ou comportamento de uma pessoa, assim como cautela, atenção, zelo e alerta na execução de uma atividade. A vigilância epistemológica, por sua vez, consiste no processo de acompanhar, monitorar, cuidar, alertar e zelar pelo processo de elaboração teórico-metodológica que está em curso durante o processo de pesquisa. Nessa direção, o método entendido como um conjunto de regras oferece um padrão de correção e aponta um caminho relativamente seguro na atuação e domínios intelectuais, mas

como não é natural e, sim, um processo de aprendizagem levado adiante por um sujeito, implica que a “[...] a consciência de método deve permanecer vigilante”, uma vez que, “[...] sob muitos aspectos, o método é a antítese do hábito e é o erro gnosiológico do formalismo que pretendesse tornar o método maquinal” (BACHELARD, 1977, p. 34). A cientificidade do pensamento não é oriunda apenas da aplicação rotineira e mecânica de um método formalizado, assim como a produção de um conjunto de dados não são as conclusões da pesquisa (BACHELARD, 1977). Desse modo, a aplicação do método e a geração de dados não são garantia de superação do senso comum e de equívocos na produção e comunicação científica, os quais devem passar por diferentes instâncias de exercício da “vigilância epistemológica”, as quais são denominadas por Bachelard (1977) de “vigilância de si”, “vigilância ao quadrado” e “vigilância ao cubo”.

A vigilância de si é uma atitude que não se reduz à atitude de ter um objeto, mas de construir um objeto, que tem, por isso, a consciência dos preparativos e dispositivos necessários para se adentrar na sua construção. Ela é a capacidade do espírito científico de analisar criticamente a si mesmo e seus processos de tomada de decisão em relação a seu objeto de estudo. Segundo Bachelard (1977, p. 93), “[...] a vigilância é, pois, consciência de um sujeito que tem um objeto [...] consciência tão clara que o sujeito e seu objeto se esclarecem ao mesmo tempo”. Nessa dimensão da vigilância reside a consciência teórico-metodológica do pesquisador de que seu objeto de estudo, o problema e os dados não são simplesmente encontrados, mas o resultado de um processo teórico de interpelação do real, por isso já parcial, assim como de que os dados e os resultados obtidos não falam por si só, é preciso dar-lhes significado válido logicamente. Esse é o momento oportuno para o pesquisador perguntar: o que os dados permitem afirmar a respeito do objeto de pesquisa?

A consciência da parcialidade do processo de pesquisa e a necessidade da construção de significados válidos logicamente remetem à avaliação do método, a qual é denominada por Bachelard (1977, p. 94) de “vigilância elevada ao quadrado”, ou seja, a vigilância da vigilância. Ela entra em cena depois da escolha do método, pois tal processo significa uma valorização

dele, ou seja, uma avaliação da sua pertinência teórico-metodológica para a resolução do problema e coleta dos dados. A “vigilância ao quadrado” lembra que o rigor científico não reside somente na aplicação de um método, isto é, não significa apenas se fazer cumprir um conjunto de regras e procedimentos, mas a capacidade de julgá-los, o que implica em um posicionamento ético-epistemológico do pesquisador tanto em relação aos erros quanto aos resultados encontrados. Na aplicação do método, podem ocorrer faltas ou erros, no entanto, elas não são tomadas como empecilhos, mas tidas em seu caráter educativo, já que o erro faz parte do progresso científico, no qual “[...] é preciso que elas [as faltas] estejam feitas para que a vigilância de vigilância seja alertada, para que ela se instrua” (BACHELARD, 1977, p. 94). Da mesma forma, os resultados obtidos precisam ser cuidadosamente tratados, analisados e interpretados, de modo que a partir deles seja possível elaborar conclusões válidas e confiáveis cientificamente. Nesse momento, é oportuno questionar: o que é possível afirmar a partir dos resultados encontrados? Quais as conclusões possíveis a partir dos achados da pesquisa?

A cautela na aplicação do método e a aprendizagem com os erros não é suficiente. Para Bachelard (1977), é necessário, também, julgar o próprio método, que consiste na “vigilância elevada ao cubo”. Ela consiste em pôr, “[...] o próprio método à prova; exigirá que se arrisque na experiência das certezas racionais, ou que sobrevenha uma crise de interpretação de fenômenos devidamente constatados” (BACHELARD, 1977, p. 95). Esse é o momento da crítica aguda ou radical, em que não se interroga somente o sujeito e o seu esforço de conhecimento, mas a cultura científica. É, também, a oportunidade de questionar a relação entre a teoria e a experiência e entre a certeza do dado e as possibilidades de interpretação, ou seja, qual a relação entre pertinência teórica e a aplicação técnica. Desse modo, é a etapa em que cabe questionar: quais são as contribuições (pertinência teórica e técnica) da pesquisa para o campo acadêmico? A pesquisa de Tonieto (2018) aponta que há um grupo significativo de teses de política educacional que não apontam as contribuições da pesquisa para o campo acadêmico.

O triplo processo de “vigilância epistemológica”, proposto por Bachelard (1977), permite compreender que o processo de coleta, apresentação, tratamento e de análise dos dados organizado e operacionalizado a partir de um conjunto de instrumentos e procedimentos não é sinônimo de objetividade científica. Tal percurso e a utilização adequada das ferramentas metodológicas são dimensões fundamentais para garantir a confiabilidade do processo de construção e geração dos dados, no entanto, ele não é suficiente, pois o processo de produção científico é sempre parcial (demanda muitas opções e escolhas do pesquisador) e os dados, por si só, nada dizem a respeito do objeto e do problema de pesquisa, pois carecem de significação. Esta, por sua vez, é gerada pela capacidade de análise e de interpretação dos resultados gerados a partir dos dados coletados. Por isso, afirma-se que apresentar os dados significa mostrar o que foi encontrado e/ou produzido ao longo do processo da pesquisa; sistematizar é o processo cuidadoso de organizar, ordenar e/ou agrupar os dados de modo coerente, os quais não fazem sentido sozinhos, mas que, se tomados em conjunto, permitem a construção de uma rede de compreensão; o tratamento dos dados consiste em esquadrihá-los ou submetê-los à processos que levam a identificar os resultados da pesquisa. Conforme afirma Tonieto (2018), no tratamento dos dados, pode-se recorrer a diferentes softwares de acordo com os objetivos da pesquisa, já a análise seria um passo posterior, no qual se examina minuciosamente os resultados, de modo a apontar as suas implicações para a resolução do problema de pesquisa e/ou a corroboração da hipótese. A análise é o momento de construir a interpretação a respeito dos achados da pesquisa à luz da teoria, o qual pode ser acompanhado pela pergunta por aquilo que os resultados permitem afirmar. Assim, conforme Bachelard (1977), a análise dos dados não produz simplesmente resultados, mas conclusões sobre eles. Partindo de tais compreensões e constatações, apresenta-se, a seguir, a análise dos manuais ou guias de pesquisa.

Análise dos manuais ou guias de pesquisa

A máxima de que o tratamento e a análise de dados são relevantes em todas as modalidades de pesquisa é comum na prática científica, sendo de-

nominada por vezes com o “coração da pesquisa”, pois constitui a etapa em que se sistematizam os achados. Tal momento da pesquisa leva a deduzir e avaliar as hipóteses viáveis para a complementação e conclusão da pesquisa científica. A literatura oferece várias ferramentas para a investigação científica, de modo que cabe, ao investigador, dentro do propósito investigativo, escolher dentre todas as que melhor se adapta à finalidade.

Para este estudo foram selecionadas, inicialmente, cinco obras que fazem referência ao tratamento ou processamento e análise de dados, os quais foram utilizados como referencial bibliográfico para o estudo desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior (GEPES/UPF) a respeito das dimensões teórico-metodológicas da pesquisa em política educacional, durante o ano de 2022. Entretanto, uma delas foi descartada por não apresentar uma definição de tratamento e análise de dados, centrando-se no esclarecimento de sua aplicação para os diferentes tipos de pesquisas. Como essa obra não segue um conceito norteador e ora apresenta tratamento e análise como sinônimos, ora como diferentes, o que gera mais confusão do que esclarecimento, considerou-se oportuno descartá-la. Por ora, é possível afirmar que é uma obra confusa e que exigiria um estudo mais crítico, a fim de apontar as suas dificuldades e confusões conceituais, o que não está de acordo com o objetivo do presente estudo. Desse modo, cabe destacar que o objetivo do estudo não é preferir críticas às obras analisadas, mas, a partir delas, mostrar formas de compreensão a respeito do tratamento de análise de dados na pesquisa.

Desse modo, o estudo centrou-se na análise de quatro obras que buscam fazer um esclarecimento quanto ao tratamento e análise de dados. As obras analisadas são identificadas ao longo do texto por um código formado pela palavra ‘obra’ e um numeral⁶. As categorias orientadoras da coleta e organização dos dados são: definição de tratamento e análise de dados; possibilidades de uso; e indicação de softwares. A análise dos dados foi realizada a partir dos conceitos de vigilância epistemológica.

⁶ A opção por manter o anonimato das obras se deve ao fato de que o objetivo do texto não é tecer críticas e/ou fazer uma análise minuciosa do conteúdo exposto, mas produzir um mapeamento no que tange às categorias analisadas e apontar as suas contribuições para a elucidação do processo de pesquisa.

As quatro obras analisadas buscam explicar, para o leitor, em que consiste a análise de dados, conforme quadro 1. A obra 1 aponta a diferença entre análise e interpretação dos dados e oferece uma explicação para cada uma delas e, além disso, aponta para interpretação dos resultados como um momento articulado entre dados e referencial teórico. A obra 2 é centrada na apresentação da finalidade da análise dos dados; já a obra 3 apresenta a análise de dados como uma seção da pesquisa, afirmando que há diferença entre tratamento e a interpretação dos dados, porém, não apresenta uma explicação. A obra 4 chama a atenção para importância do tratamento e análise de dados e aponta que, dependendo do método adotado, permite-se elaborar conclusões com características distintas. Desse modo, conclui-se que a obra 1 apresenta a conceituação mais completa e contribui para o exercício da vigilância epistemológica (BACHELARD, 1977), pois auxilia no esclarecimento conceitual a respeito do processo da pesquisa e permite, ao pesquisador, estar mais atento aos detalhes de tal etapa da pesquisa.

Quadro 01 - Definições de tratamento e análise de dados

| Obra | Definições |
|--------|--|
| Obra 1 | <p>“A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação”.</p> <p>“A interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.</p> <p>“Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vista a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas [...] mediante o auxílio de uma teoria pode-se verificar que por trás dos dados existe uma série complexa de informações, um grupo de suposições sobre os efeitos dos fatores sociais no comportamento e um sistema de proposições sobre a atuação de cada grupo”.</p> |
| Obra 2 | <p>“A finalidade da fase de análise é estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte”.</p> |

| | |
|--------|---|
| Obra 3 | “Tratamento dos dados refere-se àquela seção na qual se explicita para o leitor como se pretende tratar os dados a coletar, justificando por que tal tratamento é adequado aos propósitos do projeto. Objetivos são alcançados com a coleta, tratamento e, posteriormente, com a interpretação dos dados; portanto, não se deve esquecer de fazer a correlação entre objetivos e formas de atingi-los”. |
| Obra 4 | “Ora, facilmente compreendemos que o tratamento e a análise de dados se revelam de extrema importância para qualquer tipo de investigação. Numa perspectiva dedutiva, permite-nos aferir a veracidade das hipóteses definidas, enquanto, se adotarmos uma estratégia indutiva, e a ferramenta utilizada na tentativa de generalização das explicações encontradas”. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

As formas e as ferramentas utilizadas para coleta, tratamento e análise dos dados precisam levar em consideração a caracterização da pesquisa quanto à abordagem do problema, ou seja, se ela é qualitativa ou quantitativa. Desse modo, o tratamento dos dados pode ocorrer de diferentes formas. As obras analisadas mostram que há uma variedade de opções, conforme quadro 2, as quais o pesquisador precisa ficar atento e ser cuidadoso, pois se trata de uma escolha que precisa estar articulada com as demais dimensões da pesquisa.

Quadro 02 - Possibilidades de tratamento e análise dados considerando a caracterização da pesquisa quanto a abordagem do problema

| Obra | Pesquisa Quantitativa | Pesquisa Qualitativa |
|--------|--|--|
| Obra 1 | Análise estatística de dados; Estabelecimento de relações causais. | Análise qualitativa dos dados: redução, exibição e conclusão/verificação. |
| Obra 3 | Testes estatísticos: paramétricos: análise de variância; correlação; teste t de Student; qui quadrado; regressão; proporção; Testes estatísticos não paramétricos: Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, Wilcoxon. | Codificação, apresentação de forma estruturada e análise. |
| Obra 4 | Estatística descritiva; estudo das proporções; comparação de populações; estatística de causalidade. | Inductive analysis; análise de conteúdo; grounded theory; análise normativa. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se, a partir do indicado pelas obras, que, nas pesquisas quantitativas, destaca-se o uso da estatística, já nas pesquisas qualitativas parece haver uma compreensão comum quanto às fases da análise, conforme observado nas obras 1 e 3, entretanto, apenas a obra 4 apresenta um conjunto de ferramentas para a sua realização. O que é comum entre as obras analisadas é a compreensão de que tais conjuntos de ferramentas permitem fazer um adequado tratamento dos dados de forma a obter determinados resultados, no entanto, a análise tanto dos dados quanto dos resultados é referente ao trabalho interpretativo e analítico do pesquisador. Desse modo, destaca-se a necessidade das três dimensões da vigilância epistemológica, principalmente a respeito da vigilância do método, já que ele não está reduzido a uma aplicação mecânica.

O tratamento dos dados pode ser auxiliado por softwares que facilitam a vida dos pesquisadores quando trabalham com grande número de dados. Desse modo, duas obras apresentam algumas sugestões, conforme quadro 3:

Quadro 03 - Softwares disponíveis para análise de dados e a indicação de sua utilização

| | Softwares | Utilização |
|---------------|---|---|
| Obra 1 | Ethnograph NUD-IST Atlas.ti Nvivo. | Análise textual discursiva — ATD |
| Obra 4 | QDA (<i>qualitative data analysis</i>) Miner Lite NVivo IRAMUTEQ | Análise textual discursiva — ATD |
| | SPSS (<i>Statistical Package for the Social Sciences</i> ou Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) | Análises estatísticas e gráficas com uma amplitude de dados. |
| | <i>Microsoft Excel</i> | Tratamento, simulação, análise, partilha e proteção de dados |

Fonte: Elaborado pelos autores.

As formas de tratamento dos dados são inúmeras, sejam elas coletados quantitativamente ou qualitativamente. Conforme afirma Moreira *et al.* (2021, p. 15), “[...] os pacotes de *softwares* disponíveis favorecem a adoção de estratégias e processos impensáveis há pouco mais de vinte anos. Neste sentido, o investigador não deve descartar a sua responsabilidade, desenvolvendo competências éticas na utilização de ferramentas de apoio à análise de dados”, assim como, “[...] em presença de realidades cada vez mais voláteis, o digital é de primordial importância na interpretação atempada dos dados, se se pretende compreender para atuar”. É importante saber manusear esses dados, utilizando-se das ferramentas adequadas para, como consequência, tornar a pesquisa válida e de interesse para a comunidade acadêmica e público em geral. Novamente, a vigilância é um elemento central, pois não se trata de pesquisar para si e de julgar os resultados de acordo com os interesses pessoais, mas de um modo rigoroso de avaliar a pertinência teórica e técnica do estudo, apontando as suas contribuições para a comunidade científica. Desse modo, julgar ou vigiar a cultura científica consiste em analisar avaliar a prática científica e a conduta do pesquisador, de modo a valorizar a cultura científica, retificar conhecimentos e práticas e contribuir para o benefício coletivo.

Considerações finais

As obras analisadas no presente estudo permitem afirmar que: (i) há, na literatura especializada, um esforço para definir e esclarecer conceitualmente a etapa do tratamento e análise dos dados, tanto na elaboração do projeto quanto no relatório de pesquisa. Nesse sentido, cabe ponderar que algumas explicações são mais completas e claras do que outras, efetivamente esclarecendo o que é esperado do pesquisador em cada um dos movimentos da pesquisa. Por outro lado, as definições e as explicações que usam como sinônimos ou apenas nomeiam tais movimentos contribuem para a confusão no uso adequado dos termos e na dificuldade de organização das informações apresentadas nos relatórios de pesquisa, conforme apontado pela pesquisa de Tonieto (2018) e Tonieto e Fávero (2020; 2021); (ii) O tratamento e a interpretação dos dados estão diretamente vincula-

dos às definições do tema, problema, objetivos, caracterização da pesquisa quanto à abordagem do problema e as estratégias para a coleta dos dados, assim, estão integrados aos demais movimentos da pesquisa. Reafirma-se, outrossim, que o momento da análise dos dados consiste na enunciação dos achados da pesquisa e da indicação de sua pertinência, ou não, para a resolução do problema de pesquisa; (iii) As ferramentas e os recursos utilizados no tratamento e análise dos dados, dependem dos objetivos, referencial teórico, método e os dados coletados, de modo que os achados da pesquisa sejam minuciosamente esquadrinhados e avaliados, a fim de que se perceba padrões, distorções, contradições, causalidade e relações entre as variáveis analisadas. Desse modo, a definição das categorias e as variáveis de pesquisa, as quais orientam a coleta de dados, são fundamentais para que aconteça uma boa análise, afinal, o objetivo do processo da pesquisa é apontar os achados da pesquisa e qual a contribuição deles para o crescimento e desenvolvimento do campo de pesquisa (pertinência teórica e técnica). Por isso, não basta coletar e apresentar dados, é preciso interpretá-los, de modo a apontar sua relevância e colaboração para a comunidade e a cultura científica.

Para levar adiante tal posicionamento, a proposta de vigilância epistemológica de Bachelard (1977) é salutar para o campo acadêmico da política educacional, já que chama a atenção para a importância do processo formativo do pesquisador. A formação precisa movimentar o ‘espírito científico’ em três direções: “vigilância de si” enquanto ciência e consciência de si mesmo e a tomada de decisões em relação a seu objeto de estudo; “vigilância do método”, pois pesquisar, interpretar e elaborar conclusões não consiste simplesmente em aplicar regras e procedimentos, mas na ciência e consciência para julgá-los por meio de um posicionamento ético-epistemológico; “vigilância das certezas”, que é o momento da crítica aguda, radical e cuidadosa em relação às certezas científicas, a fim de desafiar as certezas da pertinência teórica e técnica dos achados da pesquisa. Nota-se, a partir do exposto, que tal percurso formativo, assim como colocar em prática a vigilância epistemológica, não é uma empreitada fácil para os pesquisadores e para os formadores, no entanto, a tomada de consciência de tal desafio já aponta para um caminho promissor. Dentre os caminhos promissores

está o esclarecimento a respeito da diferença entre coletar, tratar e analisar dados, assim como no esforço de fazer tais movimentos no processo de pesquisa. Para ser vigilante em relação a si mesmo, ao método e às certezas científicas, o pesquisador precisa ser conhecedor do processo da pesquisa e reconhecer a importância da sua formação e autoformação.

A escolha de um *software*, por exemplo, é muito importante para o tratamento dos dados, pois proporcionará uma correta leitura e interpretação, o que fornecerá os indicadores necessários para a percepção de padrões, distorções, contradições e relações entre as variáveis. Entretanto, de nada adianta a eficiência do *software* sem a eficiência analítica, interpretativa e propositiva do pesquisador. Por isso, tal escolha não é aleatória e o pesquisador precisa escolher dentre as tecnologias disponíveis e acessíveis para a complementação ou finalização do seu estudo, projetando, assim, rigor metodológico e assertividade nas proposições. Nessa direção, cabe, sempre, ao pesquisador, a resposta para as perguntas: quais são os achados da pesquisa? O que os dados permitem afirmar a respeito do problema de pesquisa? Qual a contribuição da pesquisa para o campo acadêmico e para a comunidade científica?

As dúvidas podem ser variadas quanto à utilização adequada dos conceitos de tratamento, análise, resultados e conclusões da pesquisa e, também, quanto à apresentação dos dados coletados e à necessidade da apresentação dos resultados da pesquisa. Diante disso, o nosso objetivo não é o de mapear e esclarecer todas elas, mas, sim, de oferecer uma problematização a respeito dos termos e das práticas científicas, com intuito de esclarecer conceitos, mostrar que há informações esclarecedoras disponíveis e indicar elementos conceituais e operacionais que precisam ser levados em consideração na elaboração do projeto e do relatório de pesquisa, de modo específico nas pesquisas em política educacional e de modo geral nas pesquisas em educação.

Referências

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

MOREIRA, António. *et al.* **O digital na investigação qualitativa em educação**. Repositório Aberto, Universidade Aberta, p. 12-28, 2021. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11417>>. Acesso em: 13 out. 2022.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, p. 214. 2018.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico - epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014901, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14901>>. Acesso em: 13 out. 2021.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico - epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). In: MAINARDES, Jefferson. (Org.) **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba/PR: CRV, 2021. p. 45-70.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: características epistemológicas de teses no período de 2013 a 2016. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1-14, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21420>>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CAPÍTULO 8

ESTADO DEL ARTE: BRECHAS MATAGALES Y SENDEROS AL ANDAR

Aristeo Santos López – UAEMéx

Tania Morales Reynoso – UAEMéx

Introducción

La ausencia de formación para realizar un estado del arte se refleja más claramente en los estudios de posgrado, donde se precisa defender e identificar los objetos de estudio y su problematización. De esta forma, mismo que los estudiantes posean antecedentes formativos de iniciación a la ciencia, el tránsito siempre es salvando los prerrequisitos de egreso e ingreso académico y este vacío formativo se refleja porque las encomiendas académicas se revelan parciales. Los programas académicos serios hacen énfasis en la investigación y todo ello es autenticado con los filtros establecidos en la evaluación con los componentes que cada vez se han hecho más exactos e inimaginables en sus cruces de auditorías de calificación. La indagación se cuadra en cada rango ante la exigencia de los padrones nacionales de posgrado y las acreditaciones y certificaciones de las instancias evaluadoras. Así, al desplazarse este rango de conocimiento a los estudiantes, en su evolución formativa, culmina siempre en la investigación para la obtención de un grado o en la elaboración de un proyecto que debe de estar robusto.

Es en este momento cuando el formando se depara que requiere no solo de habilitaciones instrumentales, sino también de posturas críticas, reflexivas y analíticas. Se descubre que mismo que se les haya dotado de

herramientas metodológicas, sobre todo las de orden tecnológico, reciente como es el manejo de bases de datos, buscadores digitales, thesaurus, entre otros, sus formaciones son incompletas y, hacer investigación, se revela como un camino, que poco a poco busca sus explicaciones y exige disciplina y sistematización.

También se reconoce que, para conseguir estas competencias, no solo es para la construcción de una tesis, o una disertación o un proyecto, sino más bien es el desarrollo de una postura investigativa. En tiempos dinámicos, todo ello obedece a la rapidez y a la superficialidad con que muchas veces se realizan las búsquedas de antecedentes y de estudios previos. En algunos casos, existe una idea reducida de que solo es el llenado de un formato para conseguir tener antecedentes, más el verdadero estado del arte no es así. Más bien corresponde a un dominio de la secuencia investigativa, que apunta a la construcción de la actitud hacia la investigación, porque mismo que los programas de posgrado sean profesionalizantes, deberán arrancar con una investigación dentro de la propia investigación y ello es el estado del arte y/o su estatus o situación o producción actual del conocimiento que adquiere visibilidad.

Es allí, donde un estudio cualitativo- cuantitativo- documental, permite descubrir dónde, cuándo, por qué y quiénes están escribiendo sobre un determinado tópico. Esta condición va articulada con el tiempo y con la vigencia de los conceptos que se irán desvendando o no. Se revela el momento histórico y las preocupaciones de la época. Así, revisar lo escrito en los bancos de información y en la estantería virtual y real te conducen a reformular el fenómeno de estudio y a descubrir que tan original puede ser la aportación del campo de indagación que se desee iniciar y si en verdad será una contribución al conocimiento, así como las fronteras con los aprendizajes ya adquiridos o viabilidad del estudio.

Por todo ello, para que el tema de estudio se torne una investigación, deberá contar con un proceso sistemático para recabar la información, por lo que no puede quedarse en el aire, o solo pensar que son fichas y resúmenes, por ser lo más primario. Implica una organización de datos que es

vital para dar fe, las preocupaciones de los académicos e investigadores que materializan en su contabilidad y análisis interpretativo la producción de artículos, libros, periódicos, revistas, entre otros. Con el paso del tiempo y las tecnologías que arribaron, se han incorporado videos, entrevistas, fotografías a estas búsquedas en la visibilidad de los trabajos, mismas que no puede confundirse al presentarse en simple relatoría de datos cuantitativos y cualitativos ordenados ya que requieren de una clasificación particular.

Desde esta óptica, la investigación sobre los campos de investigación pasa a no ser solo de ser antecedentes, dan cuenta de miradas y abordajes metodológicos, revelan geografías de la producción del conocimiento y clasificación de los factores de impacto por la seriedad y el rigor metodológico de los bancos en donde se localicen, así como de las preocupaciones disciplinarias y la notoriedad de autores que se entrecruzan en el mundo, así como el descubrimiento de nuevos talentos que escriben sobre el tema y adquieren notoriedad.

Guevara Patiño (2016) menciona que el estado del arte no es solo encontrar lo que ya se descubrió sino también encontrar nuevos horizontes por medio del análisis político epistemológico y pedagógico de la producción. Esta capacidad crítica requiere elaborar significados y encontrarlos en las ópticas de las distintas disciplinas que participan y cómo cada una de ellas interpretan estos fenómenos de estudio, dotándolos de métricas y armonización con sensibilidades humanas y explicaciones de lenguajes suaves para generar conocimiento.

Regularmente en la investigación que se imparte en el pregrado, el estado del arte no es tan intenso como lo viven en el posgrado donde la rigurosidad hace esencial sumergirse en estas búsquedas. Una simple pregunta como el planteamiento del problema, es el hilo conductor para recurrir a estadísticas, atlas del conocimiento, métricas que acusan que en verdad existe un problema y en verdad hay que profundizar en él y muchas veces esta revisión contribuye a crear una publicación que dé cuenta del entorno investigado.

Son estas preocupaciones las que hacen escribir este capítulo y los argumentos que se requieren para robustecer a quienes están interesados en

arrancar de una investigación, los cuestionamientos a los que se enfrentarían para defender su tema de indagación. Darle prioridad y visibilidad, es por medio de un engarce entre el estado del arte, que es el punto de partida y las reflexiones que en torno a esta importante tarea dialogan de forma incestuosa libros, revistas, tesis, periódicos, mezclándose citas y desenmarañando una madeja que parece simple, más que encubre secretos, caducidad y verdades. Bajo esta idea, el capítulo se ordena en diferencias entre estado del arte, estado de la cuestión, estados del conocimiento, recomendaciones para realizar un estado del arte, ética y contagio, plagio, cyberplagio, autoplagio y reflexiones finales.

Diferencias entre estado del arte, estado de la cuestión, estados del conocimiento

Cuando se inicia la investigación, se busca la geolocalización para una ubicación ante tantos indicadores que apuntan rutas y caminos en este mundo de la información, y saber identificar lo que es conocimiento, nos obliga a trazar una cartografía de búsqueda. Se proporcionan mapas que convergen en una dimensión espacial, geográfica y temporal, ubica en rutas y caminos con atajos, zonas congestionadas y recorridos que te obligan desde el inicio a tomar decisiones. Surgen preguntas tales como ¿cuántos han investigado?, ¿qué vacíos en el conocimiento existen?, ¿qué logros se han alcanzado?, ¿Estas investigaciones han llegado a la sociedad? y a la distancia o en la proximidad ¿cómo ha evolucionado el pensamiento científico y social? ¿Se ha solucionado el problema al tiempo? Estas preguntas, así como los hallazgos pueden desencadenar ideas potentes y también revelar humildad ante lo concreto que puede ser el campo de indagación y sobre todo cuestionar si la investigación que se realizará no estigmatizará al grupo elegido para llevar a cabo el estudio o contribuya a crear más telarañas en el campo de los saberes para acentuar esta vulnerabilidad en la construcción e imaginarios sociales.

Por todo ello, al comenzar la investigación ya se dibuja mentalmente una estrategia metodológica, crítica, pedagógica, política y epistemológica. Es allí, cuando se descubre la teoría que fundamentan los trabajos encon-

trados o si existe ese diálogo explícito e implícito de autores, enfoques y corrientes teóricas. Este ethos, es vital porque orienta el trabajo y puede hacer que se dialogue, se fusione en innovación y contribución al conocimiento, dependiendo de la fortaleza conversacional con los teóricos o se aparte para tomar un nuevo rumbo.

Estado de la cuestión

Algunos autores tratan de establecer diferencias entre el estado del arte y el estado de la cuestión, ya otros, lo resumen en una revisión sistemática. Al final, todos coinciden en tratar de encontrar referencias, artículos y sumergirse en los bancos de datos, estas son tareas instrumentales, lo más importante es la argumentación. Es como justificar lógicamente con la teoría adecuada, los conceptos precisos y la articulación entre los mismos, así como, el saber responder de qué forma se contribuye desde distintas aristas.

“El estado de la cuestión es un trabajo que consiste en una presentación completa, sistemática, objetiva e imparcial y, a la vez, suficientemente abreviada y clara de todos los principales resultados existentes en las investigaciones acerca de un problema o tema en cualquier rama del conocimiento [...] tiene como finalidad señalar las vías de búsqueda que han sido abiertas, hasta el presente y para el futuro para la investigación” (Zubizarreta, 1986, p. 63)

Por medio de esta tarea, se puede posesionar la plataforma teórica que puede quedar enmarcado como eje, ensamblando la teoría con la ruta metodológica y solo el dominio y la profundización podrán cruzar marcos híbridos o duales, Daros (2002). Así el tener el estado de la cuestión, es el inicio y ya el poseer el marco teórico proporciona más elementos para trazar la investigación de forma metodológica.

El estado del conocimiento

Bajo estas aclaraciones, entonces el estado de la cuestión es la manifestación de las ideas y los conocimientos que existen sobre determinado

tema en el recuento de lo apartado en que las reflexiones aún están presentes y la constatación sobre cuáles se fueron quedando en el transcurso del tiempo. Todo ello proporciona decisiones sobre si se adecuaba al tema de investigación que se está estudiando. (Esquivel Corella (2013); León Mejía, 2013) recomiendan 1) Se Inicia con una revisión bibliográfica, regularmente se hace cuando por los títulos, descartándose los que no sienta que no se aproximen al tema elegido; sin embargo, será necesaria una nueva revisión cuando, 2) de este análisis se identifica a los académicos y los ejes de pensamiento que ellos poseen dando lugar a los conceptos que son necesarios para ubicar el tema de estudio y las ramificaciones que posee con determinada idea. Si bien se percibe las lagunas u océanos existentes también el tratamiento que han recibido estos temas de investigación. Finalmente, 3) se elabora el reporte, bajo una forma de citación, y reflejando ya una voz en la apropiación del dominio del tema pudiendo defenderlo o criticarlo y sobre todo posesionarse en cuál es el objeto del estudio, la tesis que se quiere demostrar.

Recomendaciones para realizar un estado del arte

El estado del arte implica el desarrollo de una metodología resumida en tres pasos. Contextualización, clasificación y re categorización y un análisis, (Vélez y Calvo 1992):

1. Contextualización: aquí se considera el planeamiento del problema, las fronteras del mismo, los distintos materiales documentales que se utilizarán en la investigación y algunos criterios para la contextualización, como son discriminar por países, o clasificar por tipo de teoría utilizado.

2. Clasificación: aquí se establecen de forma más rígida los criterios y parámetros para organizar y sistematizar la información, la clase de documentos, objetivos de los estudios y alcances, el paso del tiempo cronológico, líneas de investigación con disciplinas puras o entrecruzadas, las líneas de generación del conocimiento que aterrizan en multiplicidad de temas para clasificarlos, los hallazgos o conclusiones.

Se sugiere elaborar cuadros de concentrado por año, países, continentes, por libros, tesis licenciatura, maestría y doctorado, artículos, revistas, por

universidades. Por disciplina, por nivel de impacto de revistas, por bancos de información, todos ellos mezclados en la creatividad de celdas y columnas. Este factor de impacto tiene una liga directa con el índice de citas y cuantifica el número de veces que se repiten de un referido texto y sirve como indicador del promedio de citas de artículos publicados en esa revista. Se puede auxiliar en el ISI Journal citación reports, eligiendo por rankin completo y ranking por campos temáticos y el directorio de revistas open Access reconocidas por el ISI Web of Science.

Se recomienda hacer un concentrado por tipo de teoría, autores, variables, categorías, instrumento tipo de estudio, población, diseño de investigación y hallazgos relevantes, ya que este último permite precisar la realidad del campo de estudio, las ideas no pensadas y se desmenuza la investigación en apartados. Además, se sugiere ir salvando los links de búsqueda para fácil cotejo al momento de realizar revisiones y para la localización de la información.

3. Categorización: con toda la información organizada sistemáticamente, viene la fase de análisis y aquí la hermenéutica es necesaria como análisis externo y, el interno es el movimiento dinámico de la información.

Mismo que sea para dejar evidencia de antecedentes, estos deberán tener cierta secuencia. Asimismo, para la presentación de los hallazgos siempre es recomendable auxiliarse de mapas y herramientas gráficas estadísticas para hacer las lecturas más dúctiles y al propio autor le facilita narrar lo encontrado. Dejando en su creatividad el uso de colores y diseño, así como, el manejo de porcentajes en cuadros o tablas, resumen. Incluso con rutas y flechas de geolocalización. Todo esto para indicar en mapas de nube la forma en que se distribuyen lo encontrado jugando con la interrelación entre los mismos y presentando información original sobre lo localizado

Gómez Vargas, Galeano Higueta y Jaramillo Muñoz, (2015) mencionan que, para poder realizar toda esta secuencia, se requiere de un pensamiento administrativo porque las lógicas tienen que emanar de la fase de planeación, en el sentido del que hacer, ello para no arriesgar que la búsqueda, no tenga fin. Qué alcanzar y desarrollar, una pregunta guía que trace la pri-

mera senda y al mismo tiempo, la objetividad en la búsqueda en el sentido de que descarta, de igual forma, saber reconocer cuando esta guía te arroja del tema o en verdad te conduce a miradas que no se habían contemplado. Proporcionando herramientas para la justificación, dejar claro el tema y así poder pasar a la firmeza de una teoría que permita la construcción de objetivos, elecciones de poblaciones o muestreos y dibujar las categorías o variables de estudio, así como, el pensar en los caminos metodológicos, entrevistas o aplicación de escalas, inventarios, o pruebas.

Los autores mencionados, agregan que la segunda fase es de diseño y gestión, todo ello después de haber realizado un diagnóstico. Esa es la fase de creatividad en el diseño de celdas y columnas en una matriz que puede ser un eje para comenzar a pensar en su mapeamiento. A menudo, por la práctica viciada que existe, piensan que es un resumen, mas no es así. El caso es hacer un análisis que, dependiendo de los cruces que se hagan, te arrojen pistas que permitan híbridos de análisis individuales como antecedentes que conduzcan identificar autores sólo o grupos que combinan intereses de estudio y hasta poder definir la postura teórica que dialogue y no se contraponga en la argumentación.

Otra fase que sugieren es el análisis y elaboración que al final es un inventario de todo lo encontrado para después elaborar el informe final. Por lo tanto, para poder realizar un estado del arte, la actividad es sistemática y si bien envuelve rastreos cuantitativos, es más un ejercicio de orden hermenéutico y crítico para conseguir significados de movimiento y dinamismo y sobre todo, de profunda comprensión, de cómo el fenómeno de estudio va cambiando, amoldándose o perdiendo su sentido con el que comenzó, o adquiriendo más fortaleza y abarcando más profundidad, Guevara (2016).

Ello engloba todas las actividades que están contenidas para llegar a fondo al problema, a menudo se ve el campo a investigar y una sola palabra como suficiente para alejar el foco del estudio. Esto no es perjudicial, obliga a precisar con más rigor la categoría a estudiar y las subdivisiones. Lo imprevisto también puede ser cuando ese vacío alerta y cuestiona si

no es la frontera del idioma lo que está reduciendo el estudio o la propia robustez del fenómeno que está siendo investigado que no se sostiene por sí mismo. Estas búsquedas al final no son tiempo perdido, la información localizada también puede arrojar pequeños avances que pueden dar luz en otras publicaciones que pueden surgir y que conducen a destinos que enriquecen la formación del investigador. Este ejercicio, es una lectura de la realidad la que permitirá una reflexión y la construcción de una postura epistemológica.

Es importante colocar que si bien con la revisión que se realiza se tornan antecedentes de lo que se ha estudiado, en documentos, aún no se ha eliminado ese apartado dentro de la investigación, porque es necesaria y exige exhibir el rescate histórico sobre el campo de estudio, con la idea de fortalecer bajo la premisa de “que investiga el investigador”, donde se encuentran los productos de las investigaciones que duraban años y años y no se sabía su fin reportado. La preocupación inicial en realidad cuando surgen esos estudios para conferir el pasado, fue justificar los tiempos destinados a esta actividad, las plazas que tenían, quiénes hacían esas investigaciones y si existieron recursos financiados destinados para ellos, así como, el saber cómo y por qué fueron otorgados esos recursos y en qué fueron aplicados, la ciencia no interesaba, lo que importaba era la aplicación financiera Calvo y Vélez (1992).

Ética y contagio

Colocar el término ética en la investigación no es solo necesario, es urgente. La facilidad con que se encuentra la información, aturde y facilita el encuentro con múltiples obras publicadas, de lugares remotos que fluye con una competencia en rapidez de localización, que las generaciones de estudiantes hoy poseen, con otros dominios lingüísticos que dialogan en idiomas, y son expertos al incursionar en múltiples plataformas que aproximan fuentes de información distantes. Por otro lado, si se parte de la idea que “...nadie es creador de una obra cien por ciento original...” (Roquet Garcia, 2010, p. 3) obedeciendo en que la inspiración y el conocimiento ya fue visto por alguien más o escuchado en algún evento científico, se parte de la idea generadora puede dar múltiples matices y reflejo y en uno de ellos

absorber la magia para otro hilo conductor. Así, la rapidez con que se exige la productividad para dar como resultados con publicaciones express, conduce a posiciones flexibles, que más tarde o más temprano, exhibirán que la producción no es propia. Primero porque lo escrito no corresponde con la verbalización y argumentación cotidiana esto no porque no se puede sino porque se aleja de la identidad del que lo presenta y refleja un ilícito académico.

Este fenómeno camuflageado viene siendo remediado con los dispositivos en internet que se han construido para atender el crecimiento de falta de originalidad y desvío intelectual. A este fenómeno se conoce como fraude académico Frente a este problema queda la pregunta qué está ocurriendo ya que este fenómeno se ha extendido, donde la presión por mostrar la ciencia hace resbalar a los autores en episodios que muestran la no autoría o la semi autoría de un texto, donde la exacerbada tarea de publicar se vuelve una obsesión que ocasiona el cuestionamiento de la moral en la ciencia y cierra el ciclo investigar y publicar lo que hace que palpite en la idea de publicar o perecer a cualquier costo, revelando un lado perverso en el cierre del ciclo, Clapham (2005). Por otra parte, también la precariedad de recursos hace que la forma más fácil al ser gratuito los accesos, la comunidad de búsqueda en los portales y estantes virtuales se faciliten los accesos en la resolución de dudas, al bajar la información constituyendo un comportamiento normalizado como copiar y pegar (Comas, Sureda & Urbina, 2005).

Este productivismo aceptado por una abundancia que se refleja en un reconocimiento financiero o moral, ha mostrado el tránsito entre disciplinas, donde los expertos son “todólogos”, son seres capaces de transitar entre las ciencias sociales y exactas con la pluralidad de campos disciplinarios. Sin embargo, no es porque no se pueda, porque es bien sabido que existen grandes intelectos con sabiduría, sensibilidad y humildad, para transitar inter, trans y multidisciplinariamente sino por la rapidez con que distintos textos son elaborados, en algunos casos hasta uno por semana lo que le hace perder no solo credibilidad como también la confianza. En México, un rector en 2 años consiguió, con todo el aparato institucional, producir 26 obras de diversos campos y con la más alta excelencia en la impresión, gramaje y calidad en pasta dura, totalmente inacreditable, Santos y Roman (2019).

Sin embargo, lo más inverosímil es que las propias instancias evaluadoras de las obras, aunque aprobaron en sus comisiones dictaminadores de la ciencia y la tecnología, con los avales de la productividad otorgaron un contragolpe al desconocer la confianza en la imprenta universitaria y con ello, a todos los demás profesores investigadores que les negaron el reconocimiento de su trabajo, al denominar como poca seriedad la editorial universitaria. Y en esa doble moral, se aplaudió al productivista y se censuró al que solo presentaba una obra. Todo ello, por ser no solo inimaginable, sino por el cinismo en la cantidad dispersa de obras de un solo autor que, con la cantidad de actividades a desempeñar, todavía poseer el tiempo sobrante para publicar. Estas acciones colocan en entredicho la información que se localiza y los cruces que se hacen cuando es notorio el origen ilícito de la productividad localizada. De igual manera, también queda en interrogante que la citación no sea positiva sino negativa.

Plagio

En este orden de ideas, el plagio es una actividad recurrente ante un sistema que califica la productividad con el número real que puede ser elaborado en el transcurso de un año. Sin embargo, pareciera que este ocurre en una secuencia romántica, pero lo real es que las revistas demoran al menos un año o más en liberar un dictamen y otro más el de algunas revistas que cobran por publicar, conocidas como revistas predatorias, Carvalho y Santos Jr (2019). Otra práctica en un engranaje que se encuentra articulado con la propiedad de la editora reconocida y realiza un congreso donde garantiza que los trabajos y comunicaciones serán publicados, entonces se paga la inscripción al congreso y la publicación. Esta corriente de mercadotecnia también está presente en revistas que cobran por las evaluaciones, si bien son registradas e indizadas también están buscando recursos: cada evaluación ingresa a sus arcas los costos de la revisión efectuada por pares, quienes no reciben por efectuar las revisiones, apareciendo el trabajo esclavo de académicos que para conseguir una constancia de dictaminación, solapan estas prácticas que envuelven la visibilidad de la producción académica.

Estos fenómenos que envuelven dictaminaciones articulados con la visibilidad de las publicaciones, comenzaron con el acceso abierto que desde que apareció genero en las instituciones la necesidad de toma de decisiones porque envolvía etiquetas financieras, nunca fue sostenible el pago por suscripciones a revistas y tener acceso a todos los archivos. La forma en que podían obtenerse algunos recursos era con los proyectos con financiamiento y apartados directos para la suscripción de revistas. La opción mas sana para acercar el conocimiento fue liberar las compuertas, de los bancos del conocimiento, las universidades mostrar sus colecciones sobre todo sus tesis de doctorado. Para las empresas editoriales implico un cambio de ideología para libertar las revistas, cuando se parte de la idea que todo tiene un costo y “la revolución digital ha afectado es el aspecto económico de la publicación académica en el mercado de revistas, Larivière, Haustein y Mongeon, (2015). Ingresando en ese circuito según la vía de acceso denominaciones como revistas de “vía verde, vía dorada y revistas híbridas” Björk, y Salomón (2015).

Esas prácticas parecen absurdas porque por un lado una institución pública financia la investigación y también tiene que pagar para que se publiquen sus productos o bien sean sus propios investigadores que tienen que hacerlo de sus bolsos procurando siempre que sean las más baratas (Beasley, 2016). Por ser instituciones públicas, las universidades se entiende que los resultados de sus investigaciones sean un bien común y en ese circuito se obtienen los lugares en los ranking universitarios, constituyéndose un círculo tóxico que obedece a una forma de interpretar la lógica de la divulgación científica en un comercio normalizado: a este círculo se le denomina capitalismo académico, quieres figurar tienes que pagar, Hagner (2018) y “modelo diamante” se entendería ese acceso abierto como bienes públicos y sin fines de lucro (Fuchs & Sandoval, 2013, p. 428).

Por otro lado, esto establece una selectividad porque dependiendo del poder adquisitivo, se selecciona la revista acentuando la desigualdad entre los que pueden y no pueden pagar, diferenciándose también entre las ciencias sociales y humanas y las ciencias médicas y exactas (Björk & Salomón, 2015). También existe un pronóstico en la medida que los recursos se van

agotando la precarización del trabajo académico irá en aumento, tornando a los académicos auténticos en verdaderos héroes porque tendrán que obtener de sus propios recursos para amparar la visibilidad de la ciencia. Ya a las instituciones de educación superior es importante el abrir sus portales e incluir los repositorios actualizados.

Pareciera que el circuito ingresa en una sintonía con el productivismo intelectual donde la “normosis,” (2003) toma cuenta del universo educativo. No hay obstáculos, todos ganan en una lógica donde se produce a destajo, se dictamina por prepago, se publica, se obtienen los puntajes que caen los bolsillos. El circuito es natural, se nutre el sistema con los modelos de evaluación y se van asciendo los peldaños de la productividad en categorías de reconocimiento en citas y en vitrinas de productividad que son las revistas indizadas, que en la lógica son las elegidas porque son las reconocidas, Oliveira (2020).

Así, el inicio conviene en reclutar aspirantes al mundo académico, enriquecer los perfiles, asesorar en la escritura, tornarlos maquiladores, enviarlos a los congresos y ellos pagando, figurar como primer autor y convencerlos a que es por su bien hacerlo así y los propios programas para ser validados también exigen que sea de esta manera porque todo mundo comienza así. De esta forma, el espiral del colonialismo establece súbditos y ellos realizarán el trabajo, sus temas son suyos, más la visibilidad es plural. Así, bajo la búsqueda de su bien, aprenderán serán los discípulos del gran maestro y sus nombres comenzarán aparecer con la esperanza de ser citados y vistos, acompañados de ellos en los eventos de divulgación.

Este punto, parecería secundario y va más allá, porque cuestiona como dentro de la cultura existe una práctica que valoriza y exalta la permisividad y no existe la punición a lo irregular. Así que, si bien se han tratado de dar cursos anti plagios, códigos de ética y hacer del conocimiento que existen revisiones en plataformas de aplicación, que se les devolverán los textos y tesis, infelizmente los anuncios y advertencias no se resuelven con platicuitas o como si por repetición y memoria se incorporarán a la vida la renovación moral, ante un contexto que sigue aun siendo dúctil.

La práctica es normalizada y la multiplicación es voraz, los nuevos miembros de la comunidad académica ya saben que es el camino arduo para andar en la ciencia y hay que tornarse peregrinos en una senda que contagia fácilmente. Por lo que nada justifica la creación de departamentos de defensoría de derechos universitarios y fiscalías dentro de las propias universidades frente a hechos que son prolongados y no castigados. En un ambiente de indiferencia donde aparecen denominaciones como estafadores académicos, plagiadores y falsificadores científicos, asaltante de bancos académicos que se amparan en una justificación por la presión del productivismo académico y una prisa continua con stress, Leite (2017), por terminar nuevos artículos y capítulos y libros en medio de una alta rigurosidad científica, así como, el incrementar la reputación y poder mantenerse en el Sistema Nacional de investigadores, todo ello, envuelto en una “quantofrenia académica.” Concluyendo con indosociación tiempo- espacio de la vida académica y familiar y personal.

Estudios como los de Goyanes y Rodríguez -Gómez (2018) mencionan que las mujeres sienten más presión al publicar que los hombres. Sin embargo, son ellos mismos los que se auto presionan, sin dejar de lado que las universidades están siendo más estrictas y los tiempos destinados a la docencia impiden hacer investigación. Siendo así, se enganchan en egos exacerbados donde ellos son fiscales en el “Banóptico interno” (Bauman y Lyon 2013; Bigo 2020). Ya quien no tiene un empleo estable busca por medio de las publicaciones asegurar una vacante y quien lo tiene, inflar su curriculum. Demás está decir que la frecuencia y la calidad de las publicaciones es lo que garantiza que las instituciones reciban financiamientos extras y los apunten en los rankings universitarios y los caballitos de corrida son los académicos que no perciben que la ideología capitalista se ha apropiado de sus cerebros, Carvalho y Santos Jr (2019).

Cyberplagio

El acceso y la velocidad de las tecnologías han dejado en el abismo la posibilidad de tomar todo aquello que parece abierto y parece ajeno porque

esta expuesto y en el solitario de la red al aparecer es de todos. Así, la idea de conocimiento abierto, en la cultura mexicana, pareciera ser que se traslada a los cotidianos rutinarios, de si te encuentras algo, volteas para todos lados y si nadie te ve que lo tomas, es tuyo. No existen en las universidades departamentos instalados de encontrados y hallados, actualmente es la red comunitaria la que divulga si encuentra algo por allí. En una lógica “ O sea, te lo que encontraste te lo llevas, porque si no te lo llevas tú, se lo lleva otro”. En un país en que la corrupción está instalada y la confianza en las instituciones es remota, las universidades, el ejército, los bancos y sindicatos, su credibilidad transita entre 7 y 5 de confianza Mitofsky (2020).

Por lo tanto, esa falsa ilusión de que nadie percibe, porque nadie está cuidando, se traslada la información a un “lugar de nadie”: el internet Augé (1993). Allí que el plagio toma cuenta no solo de los estudiantes sino también del profesorado. En el caso de los alumnos, regularmente copian todo el trabajo o copian parcialmente sin referenciar, siendo una práctica común el tomar fragmentos o no citar correctamente. Fue en el año 2016, que, hasta el propio presidente de la república de México, EPN fue identificado como plagiador y la propia universidad que emitió el diploma y la Universidad Nacional su dictamen del peritaje fue incompleto manifestando que no se procede contra ex alumnos y banalizando como décadas después son investigaciones periodísticas, por lo tanto no retiró el título otorgado y se ofreció discrecionalidad porque otras universidades lo minimizaron.

En el caso de los profesores también han existido plagiadores seriales que al tener linchamientos mediáticos se han establecido acciones discrecionales y con opacidad. Son varias formas de sustraer o tomar lo ajeno para sí. La información que es más recurrente es la que sigue a continuación.

Auto plagio

Esta práctica parece la más recurrente, y es una forma de adquirir visibilidad de la producción alcanzada en la lógica de si no te cita nadie te citas tú mismo y la cadena de citaciones será interminable. Más se vuelve más interesante, cuando un grupo de colegas se asocia en la lógica de “tú me

citas y yo te cito.” Más grave es aun cuando grupos de colegas coordinan un documento y entre todos realizan un pacto y así van coordinándose mutuamente así, “donde una vez te toca a ti y otra a mi” esa es la lógica que pareciera una ronda infantil en donde no solo a todos les toca su turno también su momento protagónico.

Esta práctica se deriva de lo largo en el tiempo que envuelve hacer una investigación seria y exprimirla al máximo es la forma más recurrente y más si es un tema de moda que se expone en diversos lugares sin novedoso y solo cambiándole el nombre en una lógica que puede perpetuarse.

Reflexiones finales

El estado del arte cada vez más se constituye en sus resultados, una forma de argumentar la originalidad, los vacíos que existan en los campos de investigación y la oportunidad de mostrar cuál es la verdadera aportación sustentada por evidencias de trabajos anteriores. Esta respuesta es vital en un mundo donde la información es excedente y hay falta de producción del conocimiento. El estado del arte va más allá de una metodología, implica repensar de donde sale todo ese conocimiento y saberlo desenmarañar de un mundo de información para clasificarlo, jerarquizarlo y esquematizarla.

El hacer esta reflexión también trae el cuestionamiento de si vale más una citación que una argumentación y descubrir los “epistemicidios” que rodean a cada tema y su diálogo con la ética y la formación de la honestidad y la transparencia, en el perfil de investigador. El estado del arte es una especie de detective científico, descubre a las involucradas huellas que se dejaron sobre todo en rutas de internet y lo no encontrado, se sumerge en las profundidades de un tema y es capaz de encontrar nuevos hilos explicativos del fenómeno de estudio.

El estado del arte descubre las revistas predatoras y la red que envuelve el tema de consumo del conocimiento y la mercantilización de la ciencia y pseudociencia. Así como el mercantilismo evidente que ha encontrado una veta por servicios legitimadores del conocimiento.

Es importante destacar que entre la inocencia y la ignorancia parece ser que no se ha logrado por medio de la pedagogía la formación ética y desarrollar un criterio que permita discernir entre el bien y el mal, esto permite resbalones que flexibilizan realizar malas prácticas. Además de que al enseñar investigación estos detalles de aprendizaje de cómo se realizan desde un estado del arte hasta la redacción parece ser que están afianzados y forman parte de la alfabetización, sin embargo, la verdad es que no.

Finalmente, el investigador tiene que partir de su naturaleza ética para atribuir los créditos a las fuentes que obtuvo en su revisión del estado del arte para darle una plataforma a los estudios que realice, solo de esta forma se dará seriedad a sus trabajos y que, si no se miden las consecuencias, puede traer graves problemas.

Referencias

AUGÉ, Marc. **Los “no lugares” espacios del anonimato.** Una antropología de la sobre modernidad. Barcelona: Gedisa, 1993.

BAUMAN, Zigmunt; LYON, David. **Vigilancia Líquida.** Barcelona: Paidós, 2013.

BEASLEY Gerald. Article processing charges: a new route to open access? *Inf Serv Use.* 36(3–4):163–170, 2016. Recuperado de: <10.3233/ISU-160815>. Acceso en: 29. abr. 2022.

BIGO, Didier. **¿La mundialización de la (in)seguridad?** Reflexiones sobre el campo de profesionales de la gestión de las incertidumbres y analítica de la transnacionalización de los procesos de (in)securización1 *Delito y Sociedad*, v. 1, n. 49, 2020. Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Recuperado de: <<https://doi.org/10.14409/dys.2020.49.e0002>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

BJÖRK, BO-Christer; SALOMON, David. Article processing charges in oa journals: relationship between price and quality. *Scientometrics*, v. 103, n. 2, p. 373-385, 2015. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1007/s11192-015-1556-z>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

CALVO, Gloria; VÉLEZ, Amparo. **Análisis de la investigación en la formación de investigadores.** Bogota: Universidad de la Sabana, 1992.

CARVALHO, Evanilda Souza de Santana; SANTOS JR, Hudson P. Publicar o perecer: ameaça das revistas predatórias à integridade científica. *Rev. Bahiana Enfermagem*, 2019.

CLAPHAM Phill. Publish or perish. *BioScience*, v. 55, n. 5, may/2005, p. 390–391. Recuperado de: <[https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2005\)055\[0390:POP\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2005)055[0390:POP]2.0.CO;2)>. Acceso en: 29. abr. 2022.

COMA, Ruben Forgas; SUREDA, Jaume Negre; URBINA, Ramíres Santos. The Copy and Paste” Generation: PlagisrismAmongst Students, a review of Existing literature. **International Journal of learning**, v.12, 2005.

DAROS, William. ¿Qué es un marco teórico? **Enfoques**, v. XIV, n. 1, p. 73-112, 2002. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25914108>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

ESQUIVEL CORELLA, Freddy. Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. **Revista Educación**, v. 37, n.1, p. 65-87, 2013. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564004>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

FUCHS, Christian; SANDOVAL, Marisol. The Diamond Model of Open Access Publishing: Why Policy Makers, Scholars, Universities, Libraries, Labour Unions and the Publishing World Need to Take Non-Commercial, Non-Profit Open Access Serious. TripleC: Communication, Capitalism & Critique. **Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society**, v. 11, n. 2, p. 428–443, 2013. Recuperado de: <<https://doi.org/10.31269/triplec.v11i2.502>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

GOMEZ VARGAS, Maricelly; GALEANO HIGUITA, Catalina; JARAMILLO MUÑOZ, Dumar Andrey. El estado del arte: una metodología de investigación. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, v. 6, n.2, p. 423-442, 2015.

GOYANES, Manuel; RODRIGUEZ-GOMEZ, Eduardo-Francisco. ¿Por qué publicamos? Prevalencia, motivaciones y consecuencias de publicar o perecer. **El profesional de la información**, may./jun., v.27, n.3, 2018.

GUEVARA PATIÑO, Ragnhild. El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? **Revista Folios**, v. 44, n.165-179, 2016. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

HAGNER, Michael. Open Access, data capitalism and academic publishing. **Swiss Medical Weekly**, v. 148, n. w14600, 2018. Recuperado de: <<https://doi.org/10.4414/smw.2018.14600>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

LARIVIÈRE, Vicent; HAUSTEIN, Stefanie; MONGEON, Philippe. The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. **PLoS ONE**, v. 10, pn. 6, e0127502, 2015. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

LEITE, Janete Luiza. L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista Katálysis**, v. 20, n. 2, p. 207-215, 2017. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179651590006>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

LEÓN-MEJÍA, Amparo. **Cómo hacer un Estado de la Cuestión**. Rioja: UNIRI, 2013.

MITOFSKY CONSULTA. **México confianza en las instituciones**. 2020. Recuperado de:<[https://www.google.com/search?q=consulta+mitofsky+liga+mx+2020&oq=Mitofsky+Consulta+\(2020\)&aqs=chrome.1.69i57j0i22i30.4743j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=consulta+mitofsky+liga+mx+2020&oq=Mitofsky+Consulta+(2020)&aqs=chrome.1.69i57j0i22i30.4743j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8)>. Acceso en: 29. abr. 2022.

OLIVEIRA, Thaianne. **As bases de indexação parecem não ouvir demandas básicas dos editores**. 2020. Recuperado de: <<https://twitter.com/ThaianneOliveira/status/1276191826521853954>>. Acceso en: 29. abr. 2022.

ROQUET GARCÍA, Guillermo. **Fraudeplagio académico en los ambientes virtuales de aprendizaje**. 2010. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <[archivo:///C:/Plagio_en_los_ambientes_virtuales_de_aprendizaje%20\(1\).pdf](archivo:///C:/Plagio_en_los_ambientes_virtuales_de_aprendizaje%20(1).pdf)>. Acceso en: 29. abr. 2022.

SANTOS, Aristeo López; ROMAN, Fátima Marisa. Silencio Organizacional y éticas relativas: estafa maestra desde académicos universitarios UAEMéx. En: FRANCO, Silvia; ESCUDERO, Emiliano. (orgs). **VI Congreso Iberoamericano de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo. El presente del futuro del trabajo, CIAPOT.** Uruguay, Montevideo: Psicolibros Universitario Editorial, p. 211-233, 2019.

VÉLEZ, Amparo; CALVO, Gloria. **Estado del arte maestría en educación.** Bogotá: Universidad de la Sabana, 1992.

ZUBIZARRETA, Andoni. **La aventura del trabajo intelectual.** Cómo estudiar e investigar. México: Fondo Educativo Interamericano, 1986.

CAPÍTULO 9

A PESQUISA DOCUMENTAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Junior Bufon Centenaro - UPF

Chaiane Bukowski - UPF

Antonio Pereira dos Santos - UPF

Introdução

Nas últimas décadas, ganhou força a compreensão de que a política educacional depende de um conjunto de contextos nos quais ela transita. De acordo com a abordagem do *ciclo de políticas* de Ball e Bowe (1992), as políticas educacionais circulam entre os contextos de influência, de produção do texto, da prática, dos resultados e das estratégias políticas. Essa perspectiva analítica proporcionou novas possibilidades investigativas, ao superar uma visão vertical da trajetória de políticas baseada na seguinte ordem: agenda, projeto, formulação, adoção, implementação, avaliação e reajuste. O ciclo de políticas visa analisar os contextos de um modo não hierárquico, mostrando que há relações e disputas entre os macro e micro contextos, buscando ir além da forte dicotomia entre quem formula a política — geralmente o Estado e agências governamentais — e quem a implementa — escolas, universidades, professores, comunidades (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Outra contribuição significativa para a compreensão do processo de desenvolvimento de políticas é a perspectiva da *teoria da atuação*, proposta inicialmente por Ball, Maguire e Braun (2016), que procura mostrar a política como resultado da atuação dos sujeitos, que interpretam,

traduzem, modificam, reposicionam e criam políticas em seus contextos⁷. Nessa perspectiva, a política não é vista apenas como uma ação do Estado, de agências governamentais ou empresariais, mas como uma ação ou atividade que pode surgir em vários contextos (inclusive nas escolas), contando com a participação dos sujeitos da prática escolar, antes vistos apenas como destinatários ou meros aplicadores de políticas.

Com base nesses apontamentos, entendemos que a análise de políticas educacionais em seus múltiplos contextos, depende, também, de um conjunto de estratégias teórico-metodológicas que ofereçam condições de compreendê-las de modo qualitativo. A pesquisa documental se insere, nesse conjunto de possibilidades, e é aliada a outros modos de pesquisa, a exemplo da pesquisa bibliográfica, entrevista, grupo focal, observação participante, questionário, estudo de caso etc., oferece dados representativos e fundamentais para a produção de conhecimento no campo da Política Educacional. A pesquisa documental assume relevância devido ao grande número de documentos que são produzidos nos vários contextos em que as políticas educacionais se desenvolvem. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “[...] os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”. Dessa forma, propomo-nos a abordar, no presente ensaio, a seguinte questão de pesquisa: de que modo a pesquisa documental pode contribuir para a análise de políticas educacionais? O estudo se caracteriza como básico em relação a sua natureza, qualitativo quanto à abordagem do problema, exploratório no que tange aos objetivos e adota, como principal procedimento, a pesquisa bibliográfica.

Para responder à questão norteadora, organizamos o ensaio em duas partes. A primeira busca apresentar alguns conceitos sobre documentos,

⁷ Sobre isso, sugere-se conferir a coletânea *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação* (2022), organizada por Altair Fávero, Carina Tonieto, Evandro Con-saltér e Junior Bufon Centenaro. A obra apresenta um conjunto de artigos que discutem a teoria da atuação e abordagens correlacionadas, como é o caso da cartografia social, do estudo de caso, da etnografia de redes, destacando a importância de analisar a política considerando a variedade de contextos nos quais ela se desenvolve.

bem como uma definição do procedimento de pesquisa documental, tomando por base autores que discutem questões teórico-metodológicas da pesquisa social qualitativa. A segunda parte discute alguns apontamentos acerca dos passos e delineamento da pesquisa documental, com ênfase em duas perspectivas de análise (análise textual discursiva e análise de conteúdo). Nas considerações finais, a título de síntese, apresentamos algumas reflexões que justificam a pertinência desse procedimento de pesquisa para a compreensão de políticas educacionais.

Fontes documentais de políticas educacionais

Os documentos se constituem como fontes preciosas para os pesquisadores em diversas áreas de conhecimento, como é o caso das ciências humanas e sociais, da educação e, especialmente, para as pesquisas desenvolvidas no campo acadêmico da Política Educacional. O documento, na concepção de Cellard (2008, p. 285), especialmente o escrito, é “[...] insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas”. De uma perspectiva da pesquisa histórica, Cellard (2008) destaca que a noção de documento foi sendo ampliada. Tradicionalmente, os historiadores entendiam que os documentos estavam restritos aos textos e, particularmente, aos arquivos oficiais, relacionados ao Estado e às personalidades com posições de poder, em diferentes épocas. Essa noção foi amplamente reconsiderada pela evolução da disciplina histórica, mas, principalmente, pela Escola de Anais:

Privilegiando uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer, atualmente. 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. (CELLARD, 2008, p. 297).

Apesar de reconhecer a natureza diversa das fontes documentais, Cellard (2008, p. 297) discute, mais aprofundadamente, o “documento escrito”, que “[...] consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (CELLARD, 2008, p. 297). Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, os documentos em meio eletrônico também passam a configurar como fontes para a pesquisa documental. Cellard classifica os documentos em dois grandes grupos: os arquivados e os não arquivados. Esses dois conjuntos podem estar em domínio público ou privado, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de documentos e sua natureza.

| | Públicos | Privados |
|----------------|--|---|
| Arquivados | Organizados e classificados. Arquivos governamentais (federais, regionais, escolares, ou municipais, os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial e jurídica). | Documentos de organizações políticas, sindicatos, igrejas, empresas, associações, escolas privadas. |
| Não Arquivados | Jornais, revistas, periódicos de qualquer natureza: publicidade, anúncios, tratados, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc. | Documentos pessoais, diários, autobiografias, correspondências, documentos familiares, fotos, etc. |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em CELLARD (2008, p. 297).

Os documentos públicos, sejam arquivados ou não, geralmente, possuem acesso mais facilitado para os pesquisadores. Os que são de domínio privado, tanto arquivados quanto de caráter pessoal, exigem um esforço maior para o acesso, que implica negociação e autorização dos detentores dos documentos para que possam ser utilizados para finalidades de pesquisa. Gil (2002) destaca que é possível diferenciar as fontes entre documentos de *primeira mão* — que não receberam tratamento analítico: “[...] documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. In-

cluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações”; e de *segunda mão* — que já passaram por algum tratamento: “[...] relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas” (GIL, 2002, p. 46).

Os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista (2012) e Fávero e Centenaro (2019) apresentam apontamentos específicos da pesquisa documental no campo da Política Educacional. Esses autores chamam atenção para a variedade de documentos de políticas, as potencialidades e as limitações desse procedimento de pesquisa, bem como indicam passos e delineamentos de como fazer ou estruturar uma pesquisa documental em pesquisas de políticas educacionais. Observando esses estudos, organizamos um quadro com exemplos de fontes documentais (Quadro 2).

Quadro 2 - Exemplos de fontes documentais de políticas educacionais.

| | |
|----------------------------------|---|
| Estado/ governamental | Estado/Governo (federal, estadual e municipal): Leis, decretos, medidas provisórias, portarias, programas de implementação de políticas, bases e parâmetros curriculares, atas de reuniões, relatórios de consultas públicas, dados estatísticos etc. Conselho Nacional e Estadual de Educação: Pareceres, resoluções, diretrizes gerais e específicas da educação básica e superior, da formação de professores, relatórios etc. |
| Escolas/Universidades | Projeto político-pedagógico, regimentos internos, registros de matrículas, planos curriculares, planos de disciplinas, programas de formação e treinamento de profissionais, atas de reuniões, materiais didáticos e pedagógicos, diários de classe, memórias de aula, fotografias, boletins, circulares, informativos, materiais de marketing, editais etc. |
| Outros | Textos, projetos, orientações de agências multilaterais, documentos de associações de pesquisa e pós-graduação, cartas abertas da sociedade civil, materiais didáticos e pedagógicos de fundações empresariais e editoras, matérias veiculadas em jornais, rádio, televisão, sites, blogs, redes sociais etc. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro busca apenas exemplificar os diversos tipos de documentos com os quais os pesquisadores em políticas educacionais poderão defron-

tar-se, não visa, portanto, esgotar o tema. A classificação é apenas didática, com o intuito de tornar mais explícita a diversidade de fontes, pois sabe-se que muitos documentos possuem autorias múltiplas e são fruto da ação de várias instâncias.

A necessidade de analisar, de modo crítico, os documentos/textos políticos é destacada por Mainardes (2018) como um dos principais desafios das pesquisas do campo. Segundo o autor, “[...] em muitos casos, a análise resulta em uma leitura ‘ingênua’ dos textos e da própria política investigada. [...] observa-se a crença de que os textos são coerentes e válidos, resultando em análises ‘aparentemente neutras’ ou que tendem a legitimar as políticas investigadas” (MAINARDES, 2018, p. 13). Os textos exigem, portanto, investigações que considerem os contextos em que a política se desenvolve, os pressupostos e as justificativas, os diferentes interesses dos grupos e sujeitos envolvidos. Uma análise crítica de textos de política, não pode ignorar, segundo Mainardes (2018, p. 13):

- a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desconfortos e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política;
- b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem;
- c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos;
- d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos.

Como destacado anteriormente, as políticas educacionais não se restringem às representações que assumem nos documentos e textos, pois elas envolvem uma gama complexa de intenções, influências, interpretações e atuações que extrapolam os sentidos expressos neles, entretanto, a análise dos documentos é imprescindível para que as políticas sejam compreendidas em sua complexidade. Como sequência desses apontamentos, nos quais indicamos desafios para o trabalho com documentos no âmbito da pesquisa em política educacional, na próxima parte, apresentamos alguns elementos que julgamos importantes quanto ao processo de delineamento e realização de uma pesquisa documental.

Delineando a pesquisa documental

Na compreensão de Gil (2002), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. O autor destaca que a diferença está na natureza das fontes, ou seja, “[...] a pesquisa bibliográfica trabalha com as contribuições de diversos autores sobre um assunto, enquanto a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico” (GIL, 2002, p. 45). Também é possível dizer que, na pesquisa documental, as fontes são mais diversificadas. Por isso, requer do pesquisador um tratamento mais aguçado e sistemático com o material pesquisado. Fávero e Centenaro (2019, p. 172) definem a pesquisa documental como “[...] procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos”.

O que se evidencia na pesquisa documental, segundo Gil (2002), corresponde a uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos se constituem fontes ricas e estáveis de dados. Ainda, outro ponto positivo é o custo, “[...] como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas” (GIL, 2002, p. 46). Mas convém lembrar que há limitações, como, por exemplo, “[...] a não representatividade e a subjetividade dos documentos” (GIL, 2002, p. 46-47). Por isso, é necessário, para garantir a representatividade, considerar um grande número de documentos. Sobre a subjetividade, “[...] é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva” (GIL, 2002, p. 47).

A pesquisa documental ganha espaço como possibilidade para investigar diversos temas e questões de políticas educacionais, visto que os estudos de caráter documental se tornaram representativos nas últimas décadas, haja vista a quantidade expressiva de documentos oficiais (leis, normativas, pareceres), institucionais (elaborados pelas escolas) e pessoais (elaborados pelos professores e alunos) que direcionam e registram o que ocorre nos diversos contextos educacionais. Dentre algumas ponderações relevantes

sobre pesquisa documental, vale sinalizar que esse material investigativo não necessariamente representa a totalidade dos fenômenos estudados (LÜDKE; ANDRÉ, 2017), porém, compreende-se os documentos como norteadores ou como registros da prática e que, por esse viés, são dados imprescindíveis para desvelar questões relacionadas aos estudos em políticas educacionais. Nesse sentido, segundo Flick (2009a, p. 232), os dados coletados são meios de comunicação e “[...] os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade”.

A pesquisa documental pode ser utilizada tanto por uma abordagem quantitativa, ao contabilizar menções de palavras, a partir de dados numéricos e de proporções para apresentar preferências e quantificar informações coletadas, como utilizada nas pesquisas qualitativas, para interpretação de conceitos, de fragmentos e de informações que descrevem possíveis direcionamentos ou registram algum acontecimento. A pesquisa documental, de cunho qualitativo, pode utilizar os dados documentais como única fonte ou ser complementada com informações coletadas a partir de outras técnicas, como entrevistas, grupos focais, narrativas, pesquisa participante etc. Os documentos oficiais, sejam impressos ou disponibilizados de forma digital, são relevantes, pois podem “[...] ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45). Entretanto, Flick (2009a) chama a atenção para o fato de compreender os documentos para além de meros dados e análise do texto, ou seja, compreender o contexto como um todo. Ao optar por uma pesquisa documental, o pesquisador “[...] deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante” (FLICK, 2009a, p. 233).

Quanto ao delineamento de uma pesquisa documental, observa-se, em Gil (2002), uma sugestão de etapas que auxiliam no desenvolvimento do procedimento metodológico: i) determinação dos objetivos; ii) elaboração do plano de trabalho; iii) identificação das fontes; iv) obtenção do material; v) tratamento dos dados; vi) confecção das fichas e redação do trabalho; vii)

construção lógica e redação do trabalho. Desse modo, o delineamento do planejamento da pesquisa exige rigor teórico-metodológico.

A definição do(s) documento(s) para análise não ocorre de forma espontânea e aleatória, mas o pesquisador estabelece critérios, hipóteses e propósitos, para nortear a escolha (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Vale salientar que tais aspectos necessitam ser condizentes com o problema e tema estabelecido, organizados a partir dos objetivos delineados na pesquisa. Sobre essa dimensão, Scott (1990 apud FLICK, 2009a) apresenta quatro critérios norteadores para assegurar a qualidade na seleção dos documentos, a saber: i) autenticidade (averiguar a origem do documento); ii) credibilidade (confiabilidade e exatidão do documento); iii) representatividade (se o documento possui ou não características típicas); e iv) significação (o material possui sentido compreensível). Após a definição de uma amostragem significativa, seja pela escolha de um documento específico ou através da construção de um *corpus*⁸ documental, o pesquisador organizará e interpretará os documentos a partir de técnicas ou abordagens de análise.

Como sugestão, apresentamos duas possibilidades para a sistematização e análise dos dados, sem deixar de reconhecer que existem outras abordagens de análise que podem ser empregadas na pesquisa documental. Assim, optou-se por delinear brevemente para a interpretação dos dados, a *análise textual discursiva* (ATD) de Moraes (2003) e a *análise de conteúdo* de Bardin (2015). No que tange à abordagem da ATD, Moraes (2003, p. 192) a define como uma possibilidade de expressar compreensões ainda não elaboradas, ou seja, a “[...] análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem”, a partir de uma sequência delineada em três etapas, sendo: a unitarização (desconstrução dos textos), a categorização (construção de relações) e a comunicação (nova compreensão).

⁸ Flick define que o “[...] *corpus* pode ser estabelecido em um momento no início da análise e pode ser redesenhado durante seu progresso e segundo as lacunas no material ou análise até então” (FLICK, 2009b, p. 52). Moraes (2003, p. 194) segue os estudos de Bardin para definir *corpus*, assim, argumenta ser um conjunto de documentos para a análise textual, “[...] sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais”. Para Bardin (2015, p. 122), *corpus* “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Quanto às etapas⁹ da ATD, no que diz respeito à primeira delas, a “[...] desmontagem dos textos”, Moraes a define como possibilidade de examinar com detalhes os documentos, a fim de iniciar, a partir da leitura, a busca de interpretar possíveis sentidos que o material investigado pode suscitar, portanto, o “[...] ciclo da análise textual aqui focalizado é um exercício de elaborar sentidos” (MORAES, 2003, p. 193). Moraes (2003) argumenta que a leitura ocorre sempre guiada por uma perspectiva teórica e o conhecimento que emergente desse referencial é o que fundamenta o estudo e pode vir a auxiliar e nortear no processo da análise textual, porém, isso não seria regra definitiva, já que o pesquisador pode construir teoria a partir da análise.

O *corpus* são textos investigados para análise e “[...] podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente” (MORAES, p. 194). Após leitura dos documentos e definição do *corpus*, o pesquisador realizará uma leitura cuidadosa para realizar o processo de unitarização, que nada mais é do que observar os detalhes do material para fragmentação/desconstrução do documento, a fim de “[...] perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido” (MORAES, 2003, p. 195). Tal codificação resultará na organização dos trechos nas unidades de análise, ou seja, a partir dos propósitos do estudos, o pesquisador definirá as categorias a priori ou poderá elaborar a partir da análise, mas sempre de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, organizará o material a partir das categorias e necessita realizar uma “[...] impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico” para uma análise rigorosa.

A segunda etapa é a categorização, delineada a partir do estabelecimento de relações. Moraes (2003, p. 197) menciona que “[...] categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas”. Assim, o pesquisador organizará esse processo de forma distinta, de modo que possa elaborar diferentes níveis de categorias. Na ATD, as categorias são produzidas por diferentes metodologias, seguidas dos

⁹ Para uma leitura mais aprofundada sobre a ATD, sugerimos o artigo “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva” de Moraes (2003)

pressupostos teóricos, a saber: dedutiva, indutiva, mista (dedutiva e indutiva) e intuitiva. Seguindo o entendimento sobre a categorização, vale destacar, ainda, o rigor para assegurar a validade e pertinência na definição das categorias, além do esforço e criatividade do pesquisador em estabelecer as categorias e até subcategorias que tenham melhor representatividade para o estudo.

A terceira etapa, delineada por Moraes (2003) como a compreensão renovada, ou seja, a constituição do novo conhecimento a partir da análise textual discursiva, aborda a importância do “[...] pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos” (MORAES, 2003, p. 202). Dessa forma, a partir da análise o pesquisador construirá “[...] um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus*” (MORAES, 2003, p. 202, grifo do documento). Para Moraes (2003), o pesquisador pode construir um escrito tanto descritivo como interpretativo, sendo que, no primeiro, serão apresentadas as ideias por uma perspectiva aprofundada, porém, mais próxima do documento investigado, mas o segundo se refere a uma elaboração por parte do pesquisador que ultrapassa meras expressões obtidas com o texto, superando o exercício descritivo. A investigação possibilita, ao pesquisador e ao leitor, uma nova compreensão a partir da produção de conhecimento, ou seja, o texto sempre tem que ter “[...] algo importante a dizer e defender”, assim necessita ser elaborado com muita clareza e rigor (MORAES, 2003, p. 207)¹⁰.

Outra abordagem de análise que se aproxima a ATD é a análise de conteúdo. Como possibilidade para interpretação do(s) documento(s) selecionados, a análise de conteúdo também se estrutura em três etapas, segundo Bardin (2015), são elas: a pré-análise (leitura flutuante, seleção dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos, elaboração de indicadores e referenciação dos índices e preparação do material); a exploração do material (documentos); e o tratamento e interpretação dos resultados.¹¹

¹⁰ Sugerimos consultar os artigos de Bugs, Tomazetti e Oliari (2020) e Centenaro e Fávero (2022), ambos operam com a ATD e além dos resultados que apresentam contribuem para a compreensão das etapas da abordagem de análise.

¹¹ Sugerimos, também, a leitura da coletânea *Caminhos metodológicos a partir da análise de conteúdo: o Programa Ensino Médio Inovador* de Chaiane Bukowski, Oto J. Petry e Roberto R. D. da Silva (2020), para exemplificar os passos metodológicos da análise de conteúdo, utilizando documentos orientadores da política educacional e projetos locais (projeto de redesenho curricular).

Inicialmente, na pré-análise, o pesquisador realizará a primeira leitura dos documentos e, após, fará a escolha dos documentos, então, seguindo alguns critérios, realizará a elaboração das hipóteses e dos objetivos que justificam a interpretação final, além da referenciação dos índices, elaboração dos indicadores e preparação do material para análise.

Dessa forma, o pesquisador realizará a leitura flutuante em que terá o contato com os possíveis documentos de análise e, a partir da leitura prévia, reconhecerá alguns elementos dos documentos que tenham relação com a temática do estudo. Em outras palavras, torna-se necessário “[...] estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2015, p. 122). Após, ocorrerá a escolha dos documentos, de modo a seguir, de acordo com Bardin (2015), quatro regras:

- i. Exaustividade — contemplar todos os documentos selecionados;
- ii. Representatividade — amostragem selecionada de forma rigorosa e representativa do universo investigado;
- iii. Homogeneidade — critério para escolha dos documentos tenha certa uniformidade;
- iv. Pertinência — os documentos selecionados possuem relação intrínseca com o estudo para responder os objetivos propostos.

A elaboração da hipótese (afirmação provisória) é delineada por Bardin (2015) como opcional para proceder a análise, visto que o estudo pode efetuar-se “às cegas”, porém, os objetivos (finalidade que o estudo se propõe a esclarecer), ao estarem atrelados ao referencial teórico, auxiliam a elucidar no processo de análise. Nessa etapa de pré-análise, ocorre a preparação do material, que é definida, por Bardin (2015), como uma organização formal (edição). Em outras palavras, o material necessita estar disponível (impressões, gravações transcritas, etc.) para realizar a codificação e exploração do material. Desse modo, o pesquisador, a partir do quadro teórico e após a preparação de todos os documentos, realizará a leitura minuciosa para estabelecer os critérios de codificação (recortes de partes do(s) texto(s); enumeração; e classificação ou agregação — categorias). Portanto, Bardin

(2015, p. 126, grifo do autor) define que, ainda na “[...] pré-análise, devem ser determinadas operações *de recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados” obtidos nos documentos selecionados.

A segunda etapa proposta por Bardin (2015), refere-se à exploração do documento, de modo que o pesquisador aplicará sistematicamente as decisões tomadas anteriormente na pré-análise. A partir do exposto, vale destacar que essa etapa de decomposição, codificação ou enumeração pode ser realizada de forma manual ou com programas no computador (BARDIN, 2015).

A interpretação dos dados e composição dos resultados são realizados de formas distintas pelos pesquisadores, assim, eles apresentam as informações encontradas com a análise em forma de imagem, quadro, texto, diagrama, entre outros, visando enfatizar os resultados encontrados. Nessa direção, o pesquisador “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos — ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2015, p. 127). Portanto, os resultados encontrados com a análise de conteúdo podem ser utilizados em outras análises a partir de diferentes dimensões teóricas, bem como podem ser constituídos a partir de outras técnicas (BARDIN, 2015).

Todavia, vale destacar, ainda, uma diferenciação interessante que Bardin (2015) realiza sobre análise de conteúdo e análise documental. A autora argumenta que análise documental é “[...] uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de banco de dados”, ou seja, o pesquisador armazena diversas informações para facilitar ao “[...] observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (BARDIN, 2015, p. 47). Por conseguinte, Bardin (2015) argumenta que, apesar de algumas semelhanças nos procedimentos, a análise de conteúdo e a pesquisa documental se diferenciam nos seguintes aspectos:

Quadro 3 — Diferenças entre análise de conteúdo e análise documental

| ANÁLISE DE CONTEÚDO | ANÁLISE DOCUMENTAL |
|---|--|
| Trabalha com mensagens (comunicação). | Trabalha com documentos. |
| Elaborada a partir da técnica de análise categorial temática. | Elaborada a partir da classificação-indexação. |
| O objetivo é a representação consistente da informação para armazenamento e consulta. | O objetivo é evidenciar a manipulação das mensagens, bem como os indicadores que interferem sobre a realidade. |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Bardin (2015, p. 48).

Contudo, a partir de tais ponderações, torna-se pertinente afirmar que a análise documental e a análise de conteúdo seguem alguns critérios comuns, porém, existem divergências que caracterizam cada metodologia de pesquisa. Dessa forma, inferimos que a análise documental apresenta os resultados a partir dos próprios dados coletados no material, o que constitui uma reflexão e análise crítica; já a análise de conteúdo passa por um percurso metodológico capaz de apresentar as mensagens implícitas e explícitas que estão atreladas a esses documentos a partir da compreensão do contexto que foi elaborado.

Considerações finais

Os documentos são fontes que auxiliam na compreensão das políticas educacionais, independente do contexto no qual elas surgem e se desenvolvem (Estado, Ministério da Educação, secretarias estaduais, universidades, escolas, arredores das escolas etc). Por esse motivo, a pesquisa documental assume significativa relevância, na medida em que se constitui como um procedimento que permite compreender aspectos importantes das políticas educacionais, estejam elas implementadas ou ainda em fase de construção. Chamamos atenção, no decorrer do ensaio, para o fato de que os documentos selecionados para integrar um *corpus* documental precisam atender a alguns critérios, entre eles, representatividade, significação, homogeneidade

e pertinência, mas, acima de tudo, devem estar relacionados ao tema, problema e ao objetivo da investigação.

Os documentos são sempre datados historicamente e também situados socialmente, politicamente, economicamente e culturalmente. Por isso, é fundamental que sejam vistos e que se leve em conta o tempo histórico e o contexto nos quais foram produzidos. Tal compreensão é crucial, pois boa parte dos textos oficiais das políticas buscam apresentar uma linguagem consensual, genérica e “carregada de boas intenções”, o que nem sempre deixa claro as disputas e dissonâncias que ocorreram no processo de constituição dessas políticas, já que o documento, enquanto produto de diversos interesses, também carrega, em seu bojo, interesses constituídos por um determinado grupo de poder. Desse modo, faz-se necessária uma abordagem globalizante de documento também para a pesquisa em política educacional. Como recorda Evangelista (2012), a riqueza da pesquisa não está necessariamente na quantidade de fontes, mas na amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história e com a realidade. Os documentos pertinentes não são apenas aqueles produzidos pelo Estado ou pelo governo, mas, também, aqueles oriundos da prática e da reflexão dos atores envolvidos no espaço educacional.

Para que se chegue a esse nível de profundidade, é preciso seguir uma abordagem de análise que ajude a organizar as fontes, as informações, os dados e que permita uma análise compreensiva dos documentos. Além disso, o procedimento de pesquisa documental poderá exigir uma triangulação com outros procedimentos para que haja uma compreensão mais segura e profunda do fenômeno investigado, por exemplo, com a pesquisa bibliográfica, entrevista, observação participante, grupo focal etc.

Especificamente, neste escrito, procuramos refletir acerca da importância da pesquisa documental para a análise de políticas educacionais. Nesse sentido, indicamos sugestões de passos e etapas que podem contribuir na investigação documental e destacamos duas abordagens para análise dos dados: a análise textual discursiva (ATD), de Moraes (2003), e a análise de conteúdo de Bardin (2015). Por fim, salientamos que o capítulo cumpre

um papel ensaístico a respeito do procedimento metodológico da pesquisa documental, sem a pretensão de esgotar a discussão, mas com firme intuito de salientar a pertinência desse tipo de pesquisa para a compreensão da complexidade da política educacional.

Referências

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2015.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; OLIARI, Gilberto. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/109579> >. Acesso em: 12 jan. 2023.

BUKOWSKI, Chaiane; PETRY, Oto João; SILVA, Rafael Dias da. Caminhos metodológicos a partir da análise de conteúdo: o Programa Ensino Médio Inovador. In: PETRY, Oto João; BARLETA, Ilma de Andrade; SHERMA, Camila Caracelli (Org.) **Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação: trilhando caminhos**. Curitiba: CRV, 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTENARO, Junior Bufon; FÁVERO, Altair Alberto. Enunciados de um diagnóstico crítico: a reforma do ensino médio de 2017 em periódicos de educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-21, 2022. Disponível: < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61836> >. Acesso em: 12 jan. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012, p. 52-71.

FÁVERO, Altair Alberto. CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**. Itajaí, v. 19, n.1, p. 170-184, jan./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

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

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ; Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 07 jul. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-20, ago. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m-97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CAPÍTULO 10

ANÁLISE DE CONTEÚDO NAS PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Carina Tonieto - IFRS

Caroline Simon Bellenzier- UPF

Chaiane Bukowski - UFFS

Introdução

A utilização da análise de conteúdo nas pesquisas em educação e, especificamente, no campo acadêmico da política educacional, é um processo histórico. A interpretação de texto de modo a vislumbrar suas mensagens ocultas remonta à leitura da Bíblia, a qual comunicava, aos sujeitos, os seus significados. A hermenêutica, enquanto processo de compreensão e de interpretação dos textos sagrados, assim como sua evolução para um processo cuidadoso e sistemático de textos jurídicos, literários ou de outra ordem, por exemplo, demonstra a evolução da interpretação baseada na fé para a interpretação enquanto técnica ou método lógico, sistemático e rigoroso de interpretação. As investigações de temas vinculados à política emergem ainda na Segunda Guerra Mundial, conforme destacado por Bardin (2015, p. 18), em cujo período registrou-se um percentual de “25% dos estudos empíricos” vinculados à investigação da política.

Por esse viés, a análise de conteúdo surge como possibilidade de interpretação das comunicações, ou seja, das mensagens, visando compreender e apresentar criticamente o que, por vezes, fica oculto por trás das palavras, ou com duplo sentido, e que, somente com observação, interpretação e uma análise cuidadosa se torna possível apresentar as significações

emergentes nas mensagens. Como marco no campo investigativo educacional, está a obra de Laurence Bardin¹² intitulada “Análise de Conteúdo” (1977), a qual evoluiu em questões de conteúdo ao longo dos anos e que, juntamente com autores como Moraes (1999), Franco (2007), Minayo (1994), Silva e Hernández (2020), Bauer (2007), dentre tantos outros, constituem-se como importantes referenciais nacionais e internacionais.

Para este estudo, buscou-se mapear as pesquisas de doutorado produzidas nos programas de pós-graduação em educação, no período de 2012 a 2021, que utilizam a análise de conteúdo, bem como identificar qual a representatividade da linha de pesquisa em políticas educacionais em tal cenário. Assim, delineou-se como objeto de pesquisa os relatórios de pesquisa e a questão problematizadora: como as pesquisas em educação utilizam a análise de conteúdos e quantas delas estão vinculadas às linhas de pesquisa em política educacional? A pesquisa é básica quanto a sua natureza, exploratória quanto aos seus objetivos, qualitativa na abordagem do problema e uma metapesquisa quanto aos procedimentos. A organização teórico-metodológica está ancorada em Bardin (2015) e Moraes (1999). A opção pelas teses decorre da compreensão de que nesse nível de formação, os pesquisadores são mais experientes na pesquisa devido a sua trajetória acadêmica; a definição do período é decorrente da compreensão de que nove anos é um intervalo de tempo razoável para identificar as tendências dos pesquisadores na utilização da análise de conteúdo; a opção pela metapesquisa é consequência da definição do objeto de estudo, pois ela “[...] busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte” (MAINARDES, 2018, p. 306). Desse modo, as 96 teses que são objeto de estudo no presente trabalho estão disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT, s/d).

Para apresentar o percurso metodológico, o referencial teórico e os resultados da pesquisa, estruturou-se o presente artigo em quatro partes.

¹² Autora e pesquisadora de referência quando se fala em Análise de Conteúdo.

A primeira parte consiste na introdução, em que se apresenta o objetivo, a problemática investigativa do artigo e o caminho metodológico para buscar respondê-la, além das partes que compõem o estudo. Na sequência, aborda-se o conceito de análise de conteúdo e a sua caracterização como técnica e método. Posteriormente, são apresentadas as categorias utilizadas na coleta, na sistematização e na análise de dados, assim como se apresenta os resultados e a discussão deles. Para finalizar, são apresentadas as conclusões do estudo.

Conceituando análise de conteúdo

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2015, p. 44).

A epígrafe inicial é uma definição que ganha representatividade nos trabalhos acadêmicos que utilizam a análise de conteúdo para interpretação dos dados da pesquisa. Entretanto, chama-se a atenção para a falibilidade, ao realizar tal definição metodológica, ou seja, quando o pesquisador realiza uma interpretação equivocada, pois retira determinados fragmentos das mensagens/comunicações, resulta numa análise textual e não propriamente uma análise de conteúdo, que requer rigor no método e nas técnicas de análise.

Moraes (1999) apresenta a análise de conteúdo como uma metodologia de pesquisa relativamente recente. Ela busca a análise acerca de dados, mensagens e informações qualitativas, muito embora presente em alguns trabalhos de outras naturezas, como: dialéticos, fenomenológicos e etnográficos. De acordo com o autor, a análise de conteúdo pode ser utilizada para descrição e interpretação do “conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 8). Desse modo, ela possui uma vasta aplicabilidade nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, por ser um processo analítico que se desenvolve a partir de “descrições sistemáticas

qualitativas ou quantitativas” e permitem a reinterpretação de diferentes mensagens, de modo a “[...] atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 8), exige, do pesquisador, preparação teórico-metodológica e o exercício da vigilância epistemológica (BACHELARD, 1977). Nessa direção, para Bardin (2015, p. 30), a “atitude de ‘vigilância crítica’” não é rígida e está aberta para o “desvio metodológico”, ou seja, ajustes no caminho ou de direção da pesquisa, assim como, para o “emprego de ‘técnicas de rupturas’” que apontem novas possibilidades teórico-metodológicas para o pesquisador em ciências humanas, pois a “familiaridade face ao seu objeto de análise” é condição para proposição de temas e problemas relevantes e escolhas teórico-metodológicas adequadas ao problema e percurso de pesquisa proposto.

A análise de conteúdo, enquanto proposta metodológica, correlaciona a teoria e a prática e, por isso, não se constitui apenas como uma técnica de análise de dados. Ela “[...] representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias” (MORAES, 1999, p. 8) e, como tal, necessita de articulação com o referencial teórico, problema e método utilizados na proposta de pesquisa. A sua articulação com as demais dimensões da pesquisa, o rigor no tratamento dos dados científicos e as especificidades dos seus procedimentos apontam que não se trata apenas da aplicação de um conjunto de ferramentas, mas de um caminho que comporta renovação e retificações em “[...] função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe investigar” (MORAES, 1999, p. 8).

Diante de tal processo o problema da objetividade científica da análise de conteúdo é permanentemente recolocado, já que ela pretende interpretar o conteúdo latente de diversas mensagens registradas em materiais como texto de políticas, anúncios, reportagens, entrevistas, entre outros. Entretanto, cabe lembrar, conforme proposto por Bachelard (1979), que todo o dado científico é um processo de construção, pois não se trata da simples aplicação de uma ferramenta ou passos de um guia, mas de uma escolha informada teoricamente. Os objetos de análise ou os dados são considerados em seu estado bruto, no momento que o pesquisador os

seleciona, para que, posteriormente, sejam lapidados para “[...] facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo” (MORAES, 1999, p. 8). De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo, comporta “[...] uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p. 9). No entanto, não é uma percepção ingênua ou neutra, mas o resultado de uma leitura informada teoricamente, isto é, uma leitura que “[...] se constitui numa interpretação” amparada e justificada por categorias e critérios de análise.

Sendo assim, um texto pode possuir inúmeros significados e as interpretações e compreensões realizadas pelos pesquisadores ocorrem em um campo subjetivo que pode ser investigado por meio de perspectivas plurais (MORAES, 1999), porém, não isentas da crítica intersubjetiva (POPPER, 1975) e de critérios de avaliação do processo e resultado. Como a análise de conteúdo trabalha com a análise de toda forma de comunicação, Moraes (1999) ressalta a necessidade de considerar o contexto para, então, compreender o texto ou a comunicação explorada, de modo a não fazer leituras apressadas e ingênuas do texto como mensagem neutra e desinteressada. Na análise do conteúdo do texto, torna-se necessário considerar que o mesmo é resultado de um processo de autoria e, como tal, condensa compreensões, disputas e interesses de diferentes ordens.

Desse modo, tanto o pesquisador quanto o texto não são neutros e expressam mensagens de autores que ocupam determinados lugares e carregam diferentes visões de mundo, de repertórios construídos historicamente e de preconceitos (BAUER, 2007), os quais interferem no modo como veem e interpretam aquilo que lhes acontece e acontece no mundo. Por isso, o texto revela as visões de mundos dos seus autores, assim como o método, a teoria e o problema de pesquisa refletem a visão de mundo do pesquisador. Nesse sentido, de acordo com Bachelard (1996), o espírito que produz cultura científica nunca é jovem, mas idoso e a sua idade é a idade dos seus preconceitos.

Nesse sentido, apesar da idade do espírito que produz cultura científica (BACHELARD, 1996), Silva e Hernández (2020, p. 3), em consonância

com Moraes (1999), afirmam que “[...] existem distintas ‘análises’ possíveis para diferentes ‘conteúdos’” (grifos dos autores), uma vez que dependendo do “[...] objeto da pesquisa, as análises são variadas, as escolhas de quais são os caminhos plausíveis e as estratégias para alcançar determinados resultados, insights ou elementos de análise também se multiplicam”. Por isso, segundo os autores, a seriedade e o rigor dessa metodologia de pesquisa levam em consideração que a técnica não é fixista e pode ser “[...] desenhada para cada pesquisa”, entretanto, precisa seguir “critérios lógicos e padrões de controle de nossas próprias interpretações” (SILVA; HERNÁNDEZ, 2020, p. 3). Assim, fica claro que não se trata de qualquer interpretação, mas de um processo lógico que segue critérios de validade e, portanto, é considerado válido e aceito pela comunidade científica.

No caminho do rigor teórico-metodológico, Bardin (2015) afirma que é possível distinguir a análise de conteúdo como técnica e como método. Em vista disso, utiliza o vocábulo técnicas no plural, ou seja, não se trata de apenas um procedimento, mas de um conjunto de procedimentos a serem respeitados para se obter determinado resultado. Portanto, a utilização da análise de conteúdo como um conjunto de técnicas implica “[...] um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*” (BARDIN, 2015, p. 29, grifo da autora), o que exige, de quem se dedica a tal trabalho ou ofício, um conjunto de conhecimento e de habilidade que lhes permitam aplicar a técnica de modo criterioso, cuidadoso e criativo. Desse modo, o uso da análise de conteúdo como técnica está ligada ao uso de determinados procedimentos em um momento específico do processo de pesquisa, os quais, se usados corretamente, atingem o objetivo de produzir um determinado resultado. As técnicas de análise de conteúdo exigem, segundo Bardin (2015), atenção do pesquisador quanto aos procedimentos e objetivos de cada uma das fases da análise proposta¹³, de modo a assegurar a confiabilidade dos dados selecionados e, conseqüentemente, das conclusões apresentadas.

¹³ Bardin (2015) faz uma explicação detalhada dos procedimentos a serem considerados na análise, por exemplo, categorial, avaliação, enunciação, expressão e relações. Como nosso objetivo não é o detalhamento da proposta da autora, não faremos uma explicação detalhada de cada uma delas, já que as mesmas podem ser acessadas diretamente na obra.

Na compreensão da análise de conteúdo enquanto método, Bardin (2015, p. 32) destaca o seu caráter empírico, já que está diretamente vinculado ao “[...] tipo de ‘fala’ a que se dedica” e ao “[...] tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2015, p. 32). Nesse sentido, “[...] não existe ponto-a-vestir em análise de conteúdo”, ou seja, medidas e escalas padronizadas, “[...] mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (BARDIN, 2015, p. 32). A análise de conteúdo como método indica um caminho seguro, isto é, um processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa que permite chegar a determinadas conclusões válidas. Bardin (2015) define o método por meio da articulação entre a organização da análise, codificação, categorização, inferência e informatização da análise das comunicações¹⁴. A análise de conteúdo, como método, está presente em todos os momentos da pesquisa, pois precisa ser considerada desde a definição do problema até a análise dos resultados, por isso a necessidade do detalhamento metodológico¹⁵. Assim, a acuidade dos métodos de análise de conteúdo está relacionada aos seguintes objetivos: “a *superação da incerteza*” e o “*enriquecimento da leitura*” (BARDIN, 2015, p. 31, grifo da autora) e, por isso, a perspicácia na aplicação do método está ligada à compreensão teórico-metodológica do pesquisador.

A partir da autora referência no campo, compreende-se que “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2015, p.

¹⁴ Bardin (2015) faz uma explicação detalhada das fases do método, porém, nosso objetivo não é o detalhamento da proposta da autora e, portanto, não faremos uma explicação detalhada e recomendamos para tal a consulta à obra.

¹⁵ Bardin (2015) utiliza a redação da palavra método tanto no singular quanto no plural e como sinônimo de metodologia (por exemplo, conjunto de regras a serem seguidas, técnicas a serem aplicadas e procedimentos a serem observados). Entretanto, sabe-se que é possível fazer uma diferenciação entre ambos, como, por exemplo, o método como organização lógica da pesquisa (dedutivo, indutivo, hermenêutico) e que, portanto, requer a obediência a um conjunto de regras que permitem chegar uma determinada conclusão válida e confiável (POPPER, 1975; 2013) e a metodologia como detalhamento das técnicas e procedimentos a serem adotados em cada uma das fases da pesquisa de modo a tornar possível a validade e a confiabilidade das conclusões.

34), por isso, são vastas as possibilidades de aplicação na pesquisa em educação. Ainda, a análise de conteúdo pode ser aplicável em diferentes configurações de comunicação, em pesquisas de qualquer natureza, sendo associada, ou não, a outras estratégias e procedimentos na coleta de dados, o que contribui, assim, tanto para pesquisas qualitativas quanto para quantitativas (BARDIN, 2015). Uma das atribuições da análise de conteúdo compreende a função *heurística*, a qual potencializa a experiência exploratória e possibilita um espaço para descobertas, atrelada a outra funcionalidade da análise de conteúdo, que é a “administração da prova” (BARDIN, 2015). Ela, por sua vez, compreende um processo de verificação dos dados, de forma sistemática, os quais contribuirão para a confirmação ou refutação de hipóteses provisórias construídas anteriormente e/ou no decorrer das pesquisas.

A partir dos estudos de Bardin (2015), apresenta-se, um quadro que sistematiza brevemente o método para o desenvolvimento da análise de conteúdo.

FIGURA 1 - Etapas para o desenvolvimento da análise de conteúdo





Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da proposta de Bardin (2015)

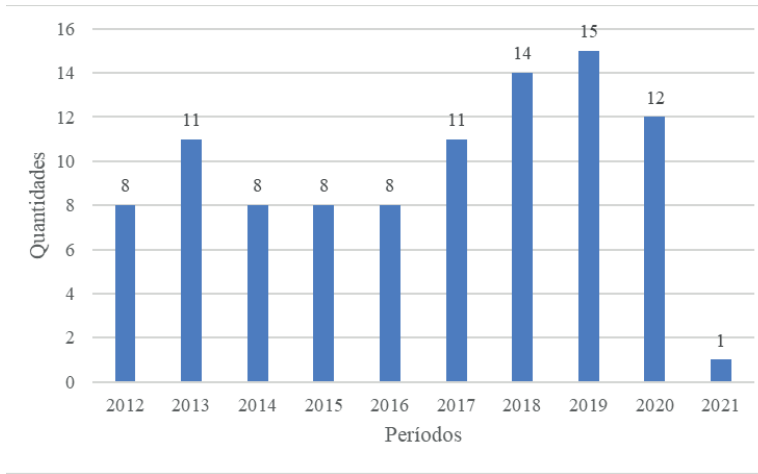
Diante das compreensões desenvolvidas, a próxima seção se dedica aos resultados e discussões acerca do mapeamento das pesquisas de doutorado em educação, entre o período de 2012 a 2021, que utilizaram a análise de conteúdo.

Resultados e discussão

Nesta seção, será apresentado o repertório da metapesquisa acerca das pesquisas em educação que utilizam a análise de conteúdo nos programas de pós-graduação em educação. A utilização da metapesquisa permitiu, conforme proposto por Mainardes (2018, p. 306), realizar a “[...] avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa”. Dessa forma, considerou-se as teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDTD) localizadas pela palavra-chave “análise de conteúdo” e os seguintes filtros: educação (assunto), tese (tipo de documento), 2012-2021 (ano de publicação). Foram localizadas cento e vinte e cinco (125) teses e, destas, foram descartadas vinte e nove (29) por não estarem vinculadas a programas de pós-graduação em educação. Os dados encontrados foram organizados a partir dos seguintes descritores: título da tese; temática/objetivo; ano de publicação; instituição/programa; linha de pesquisa; metodologia; utilização da análise de conteúdo como técnica ou metodologia; conceito de análise de conteúdo; e autores referentes. Para a coleta de dados, procedeu-se com a leitura sistemática dos dados disponíveis na BDTD e com o resumo das teses para a localização dos sete primeiros descritores. Já para a localização do conceito e autores referentes, utilizou-se a ferramenta de busca disponível nos arquivos.

Dentre os resultados, noventa e seis (96) teses totalizaram as que mencionam a análise de conteúdo de forma sistemática, seja no resumo e/ou texto do relatório de pesquisa. O gráfico 1 representa a quantidade de teses por período, a partir do qual é possível perceber que o ano de 2019 apresenta a quantidade mais representativa. Por outro viés, no ano de 2021, está localizada a menor quantidade de teses encontradas, porém, cabe considerar que alguns estudos desenvolvidos nesse período podem não estar disponíveis na plataforma, o que pode aumentar o número em uma nova busca.

Gráfico 1 — Quantidades de teses que utilizam análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos dados dos programas de pós-graduação, pode-se afirmar que, no contexto brasileiro, a região sul condensa a maior quantidade de teses desenvolvidas que mencionam a análise de conteúdo, uma vez que representa mais da metade dos estudos. Na sequência de classificação, encontram-se as regiões sudeste e nordeste empatadas, por contabilizar-se vinte e um (21) estudos em cada região, como é possível visualizar na figura 1. A partir dos resultados desse exercício investigativo, pelo recorte de período em nove anos, pontua-se uma quantidade ainda limitada de estudos que utilizam a metodologia investigada.

Figura 1 — Distribuição das teses que utilizam análise de conteúdo por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com o estudo, observa-se uma diversidade de linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação brasileiros que utilizam a análise de conteúdo, pois foram encontradas quarenta (40) linhas diferentes. Para uma melhor organização e apresentação, agrupou-se as tendências predominantes, conforme a tabela 1. Contabilizou-se nove (9) teses atreladas aos estudos em políticas, as quais são apresentadas de forma detalhada por serem objeto de estudo da presente pesquisa. Vale destacar, ainda, que as linhas de pesquisa relacionadas aos aspectos da cultura foram as que mais utilizaram a análise de conteúdo, uma vez que totalizam dezessete (17) teses. Entretanto, destaca-se a quantidade numerosa de teses que não identificam a linha de pesquisa, as quais totalizam vinte e sete (27) estudos.

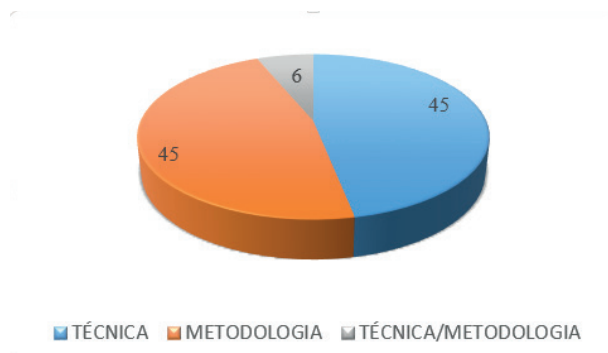
Tabela 1 — Linhas de pesquisa das teses que utilizam análise de conteúdo.

| LINHA DE PESQUISA | | QUANTIDADE |
|-------------------|---|------------|
| | Políticas Educacionais | 5 |
| | Educação, História e Políticas | 1 |
| Políticas | Políticas Públicas | 1 |
| | Gestão, Educação e Política Pública | 2 |
| | Formação de Professores | 9 |
| | Currículo | 4 |
| | Filosofia, História e Desigualdade Social | 10 |
| | Tecnologia | 4 |
| | Cultura | 17 |
| | Aprendizagem | 13 |
| | Psicologia | 3 |
| | Não consta | 27 |
| | Total | 96 |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da composição dos resultados em relação à busca pelo uso dos termos metodologia e/ou técnica nas teses, constatou-se a mesma quantidade tanto para técnica como para metodologia, o que torna possível afirmar a intensa presença de ambos termos. Entretanto, somente seis estudos mencionam os dois termos (técnica e metodologia), como é possível observar no gráfico 2.

Gráfico 2 — Quantidade de teses que utilizam análise de conteúdo como técnica e/ou metodologia



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação às definições metodológicas apresentadas pelas teses, busca-se identificar qual a abordagem em relação ao problema de pesquisa, ou seja, qualitativa, quantitativa e quanti-quali. Dessa forma, a maior representatividade é de pesquisas qualitativas, presentes em sessenta e três (63) teses. Encontrou-se, também, vinte (20) pesquisas que utilizam a abordagem quanti-quali, porém, treze (13) teses não definem a abordagem e nenhum estudo é classificado somente como abordagem quantitativa.

No que se refere aos instrumentos utilizados na coleta de dados, observa-se uma grande quantidade de pesquisas (69) que preferem uma abordagem mista, de modo que a diversificação de instrumentos é um aspecto expressivo. Assim, das noventa e seis (96) teses, vinte e sete (27) utilizam apenas um instrumento de coleta de dados; vinte e cinco (25) utilizam dois instrumentos; dezesseis (16) utilizam até três instrumentos; e três (3) teses utilizam quatro instrumentos. Apesar de não ser uma das pautas deste estudo, chama-se a atenção dos dados em relação a quantidade expressiva de teses que não informam no resumo os instrumentos utilizados, totalizando vinte e cinco (25) pesquisas. Seguindo a investigação, em relação à coleta de dados informados nos resumos das teses, observa-se que quarenta e um (41) estudos utilizam entrevistas, quarenta (40) utilizam documentos, vinte

e nove (29) aplicam questionários, quinze (15) realizam observações e, por fim, dez (10) utilizam a pesquisa bibliográfica.

A partir da metapesquisa, buscou-se, ainda, observar os autores referentes, que são utilizados pelos pesquisadores como aporte teórico-metodológico para fundamentar a escolha e operacionalização da análise de conteúdo. Por esse viés, pontua-se que os estudos de Bardin ganham espaço significativo nas teses de doutorado, pois totalizam quarenta e um (41) estudos, porém, a partir de diferentes edições e anos de publicações (1977, 1979, 1988, 1991, 1992, 1994, 1995, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2016). Entretanto, em alguns estudos, os pesquisadores utilizam Bardin e outros referenciais teóricos, assim, constatou-se que trinta e duas (32) pesquisas referenciam de tal forma. Encontrou-se, ainda, treze (13) estudos que mencionam outros autores e dez (10) estudos que abordam a análise de conteúdo, mas não mencionam nenhum aporte teórico.

Ao realizar uma busca mais aprofundada nos conceitos mencionados nas teses, constatou-se que a definição realizada por Bardin é a mais presente nos estudos, pois totalizou cinquenta e cinco (55) citações, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Conceitos de análise de conteúdo utilizados nas teses

| Autor | Conceito | Quantidade |
|-----------|--|------------|
| BARDIN | “Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977; 1979; 1988; 1991; 1992; 1994; 1995; 2001; 2002; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2014; 2016). | 55 |
| MORAES | “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 7). | 5 |
| FRANCO | “[...] procedimento de pesquisa, no âmbito de uma metodologia crítica, e epistemologicamente apoiada numa de uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2008, p. 10). | 4 |
| CHIZZOTTI | “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). | 2 |
| MINAYO | Um conjunto de técnicas “[...] que permitem tornar replicáveis e válidas as inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (MINAYO, 2006, p. 303). Esta envolve a organização dos dados coletados por temas. Foca os aspectos significativos e subjetivos presentes na interação, no diálogo, na palavra, na fala, ultrapassando os significados manifestos (MINAYO, 1993). | 4 |
| GOMES | Segundo Gomes (2010), essa técnica se apresenta como possibilidade de descobrir o que está além do conteúdo direto e manifesto, captando as sutilezas presentes no que é comunicado. | 1 |

| | | |
|---------------------|--|---|
| MORAES; GALIAZZI | “Esse exercício interpretativo possibilita chegar a novas compreensões que emergem do material empírico analisado, neste caso as respostas a questionários aplicados por meio eletrônico e a transcrição de entrevistas com gestores/as” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 121). | 1 |
| CELLARD | Para Cellard (2008, p. 14) o pesquisador constrói e reconstrói configurações significativas para extrair os elementos mais importantes, comparando-os com outros elementos definidos no corpus documental. “As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica” (CELLARD, 2014, p. 14). | 1 |
| LUDECK; ANDRÉ | Ludck e André (1986) observam que os dados da análise são os procedimentos dos aspectos simbólicos das mensagens que podem variar entre palavra, sentença ou parágrafo tratando-se, por exemplo, da identificação temática quanto a aspectos políticos, filosóficos ou psicológicos de cultura e comunicação. As autoras apresentam, como procedimento para as análises do conteúdo documental, a caracterização dos documentos selecionados, a escolha das unidades de registro e de contexto e a organização do material (processo de leituras, releituras e anotações) que vão definir as categorias ou tipologias flexíveis de acordo com o quadro teórico pré-definido. | 1 |
| CRESWELL | A análise de conteúdo, que “[...] consiste em extrair sentido dos dados de texto, compreendida como um conjunto de técnicas para a análise dos dados qualitativos” (CRESWELL, 2007, p. 194). | 1 |
| FLICK | “[...] a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias” (FLICK, 2013, p. 134). | 1 |

| | | |
|---|--|-----|
| OLABUENAGA; ISPIZUÁ | Análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que, se analisados adequadamente, abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível (OLABUENAGA, ISPIZUÁ, 1989). | 1 |
| PUGLISI; FRANCO | Podemos entender, aqui, a análise do conteúdo como uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: “[...] uma fonte ou emissão; um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector de mensagem, e seu respectivo processo de decodificação (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 20)”. | 2 |
| Não apresenta | | 25 |
| Não foi possível acessar o texto integral | | 4 |
| Total de conceitos: | | 108 |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desse modo, percebe-se que Bardin é uma importante referência para os pesquisadores brasileiros que utilizam a análise de conteúdo.

Conclusões

Os dados construídos e sistematizados no presente estudo permitem afirmar algumas tendências no uso da análise de conteúdo nas pesquisas em educação. A primeira consiste na ampla utilização da obra de Bardin, a qual ganha destaque no cenário nacional como a referência conceitual e metodológica para o planejamento e execução das pesquisas; a segunda consiste na diversificação dos instrumentos de coleta de dados, o que permite a triangulação dos dados e manifesta a preocupação com a compreensão dos fenômenos e objetos nas suas diversas formas de manifestação e de interação com o contexto; a terceira aponta para a predominância de pesquisas qualitativas, considerando as especificidades do temas e proble-

mas investigados e os sujeitos participantes; a quarta consiste no equilíbrio da utilização da análise de conteúdo como técnica e metodologia; a quinta está ligada ao emprego da análise de conteúdo em pesquisas vinculadas às linhas de políticas educacionais e aponta para a pouca tradição nesse campo acadêmico; a sexta diz respeito à concentração do maior número de pesquisas na região sul do Brasil, de modo a identificar uma tradição dos programas de pós-graduação; e a sétima aponta para a distribuição no tempo das pesquisas, mesclando momentos de maior e menor intensidade.

As tendências identificadas apontam para algumas práticas de pesquisa em determinados programas e linhas de pesquisa, assim como para o fato de que a proposta de análise de conteúdo, enquanto proposta de compreensão e interpretação de diferentes formas de comunicação, constitui-se como uma potente abordagem para as pesquisas qualitativas e permite o trabalho com dados coletados a partir de instrumentos variados.

Outrossim, destaca-se o rigor teórico-metodológico na utilização da análise de conteúdo, residindo a sua cientificidade como método ou como técnica, nos critérios logicamente válidos utilizados para a coleta e análise dos dados. Desse modo, as críticas quanto à falta de objetividade desconsideram que toda e qualquer pesquisa é levada adiante por um pesquisador que não é neutro e que, portanto, possui um referencial de mundo, bem como teórico-metodológico a partir do qual faz suas escolhas e interpretações dos resultados encontrados.

Referências

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2015.

BAUER, Martin. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 189-217.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

IBIC/Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD**. Brasília: Ministério da Educação, s/d. Disponível: <<https://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 23 set. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 14 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

POPPER, Karl. **Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2013.

SILVA, Danielle Costa da; HERNÁNDEZ, Lorena Granja. Aplicação metodológica da análise de conteúdo em pesquisas de análise de política externa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 33. e218584, p. 1-48, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/QFmq77Jn-T468fcBKcdh99ms/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

CAPÍTULO 11

METAPESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Carina Tonieto - IFRS

Catiane Richetti Trevizan - UPF

Diocélia Moura da Silva - UPF

Introdução

A pesquisa científica é uma invenção humana e, como tal, é passível de falhas e de cair em seus próprios preconceitos e ilusões. A investigação científica é histórica e, portanto, está circunscrita no tempo, em uma tradição, e é construída sobre determinados paradigmas e visões teórico-metodológicas. Ela também ocupa determinados espaços formais por meio dos quais é institucionalizada a produção do conhecimento científico, sendo um desses espaços as instituições de educação superior, nas quais se organiza por meio dos programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e de redes de pesquisadores. Disso, decorre que uma vasta produção acadêmica (dissertações, teses e artigos) é publicada anualmente, difundindo o conhecimento produzido e tornando-o mais volumoso, complexo e em constante atualização. O fato do conhecimento científico ser dotado de historicidade, de visões e de perspectivas é salutar e inerente ao pesquisar como ação humana, no entanto, a vigilância epistemológica¹⁶ (BACHELARD, 1977) é necessária para auxiliar na identificação de fragilidades e incoerências que

¹⁶ Ver capítulo 7 a respeito do conceito de vigilância epistemológica em Bachelard (1977).

podem impedir o seu avanço e o alcance de benefícios, seja para um campo específico ou para a humanidade.

Na pesquisa em educação e, de modo específico, no campo das pesquisas em/sobre políticas educacionais, essa constatação se estende. Elas compõem um repertório de teorizações e de análises sobre as ações e decisões em diversas instâncias de poder e com a participação de vários agentes e, desse modo, representam um campo acadêmico distinto e em consolidação. Uma das fragilidades que pesquisadores da área como Tonieto (2020; 2018), Mainardes (2017; 2018b; 2021), Tello (2012), Fávero e Tonieto (2016), Tonieto e Fávero (2023) têm denunciado são as fragilidades epistemológicas na produção do conhecimento, oriundas da falta ou da frágil teorização e incoerência teórico-metodológica. Fragilidades e obstáculos como esses acometem a cientificidade das pesquisas e colocam a necessidade do espírito científico (BACHELARD, 1996; 1977) determinar estratégias, categorias e procedimentos para olhar a si mesmo e melhorar suas práticas e produções, investir na formação científica, enfrentar os obstáculos epistemológicos e ter conhecimento sobre suas fragilidades. Uma das estratégias para esse espírito científico crítico entrar em ação é por meio da metapesquisa.

No campo acadêmico das políticas educacionais, os estudos identificados como metapesquisa sobressaem-se a partir do ano de 2010, chamadas pesquisas que estudam pesquisas, embora há muito tempo tem-se realizado pesquisas de revisão do conhecimento. A metapesquisa surge devido à expansão do campo acadêmico, acúmulo de pesquisas e abordagens interessadas em compreender o desenvolvimento teórico e as evidências de fragilidades epistemológicas das pesquisas. Devido ao recente processo de desenvolvimento da metapesquisa no campo das políticas educacionais, as justificativas para o seu surgimento e as preocupações epistemológicas quanto ao seu desenvolvimento, pergunta-se: o que é metapesquisa e quais as suas contribuições para a pesquisa em/sobre políticas educacionais?

A partir dessa questão, o objetivo deste escrito consiste em apresentar as principais características e elementos teóricos que definem e orientam

a realização da metapesquisa no campo acadêmico das políticas educacionais. Com esse propósito, adota-se o posicionamento crítico-analítico para desenvolver uma pesquisa de natureza básica, qualitativa, exploratória e bibliográfica. O método utilizado é o hermenêutico e o referencial teórico está ancorado nos estudos de Mainardes (2021; 2018a; 2018b; 2013, 2016), Mainardes e Tello (2015; 2016), Tello (2012) e Zhao (1991). As categorias utilizadas para leitura e sistematização das informações foram a definição de metapesquisa, procedimentos e orientações para sua organização.

O texto está organizado em quatro seções: na primeira, faz-se a introdução geral da temática e as escolhas teórico-metodológicas; na segunda, define-se o que é metapesquisa a partir da identificação de suas características e faz-se a comparação com os elementos dos demais estudos que analisam pesquisas, como os estudos de revisão e os metaestudos; na terceira, apresenta-se a metapesquisa como um procedimento de pesquisa e uma disciplina científica com características específicas e em construção, apontando as suas contribuições para o desenvolvimento e construção teórico-metodológica do campo acadêmico da política educacional; na quarta, tecem-se algumas conclusões a respeito da importância e dos desafios para a realização e aperfeiçoamento da metapesquisa.

O que é a metapesquisa e o que a diferencia das demais pesquisas

A metapesquisa configura-se como um procedimento de pesquisa e uma disciplina científica que, de modo geral, estuda o processo de pesquisa. Por isso, pode ser compreendida como pertencente ao grupo das ‘pesquisas que estudam pesquisas’. O referido grupo de pesquisas é empregado nos diversos campos da ciência devido ao avançado progresso do conhecimento científico e/ou obstáculos para esse progresso, bem como a quantidade de trabalhos produzidos nos diversos campos acadêmicos e a importância de compreendê-los e avaliá-los conforme as novas problemáticas que surgem no contexto científico.

No campo acadêmico das políticas educacionais brasileiro, desde 2001, são realizados trabalhos que investigam a situação das pesquisas em/de po-

líticas educacionais. No entanto, pesquisas que usam propriamente a classificação de metapesquisa ainda são poucas e recentes. No período de 2015 a 2020, foram catalogados apenas 19 trabalhos (MAINARDES; STRELMEL; FREITAS, 2021). Segundo Mainardes, Stremel e Freitas (2021, p. 216), o grupo das pesquisas que estudam pesquisas está relacionado com os estudos de revisão (revisão de literatura, revisão sistemática, estado do conhecimento, estado da arte) e com os metaestudos (metapesquisa, meta-análise, metassíntese, metamétodo), fato que tem contribuído para as confusões conceituais, dificuldades para a distinção das metodologias e caracterização do processo único que envolve a realização da metapesquisa. Por esse motivo, Mainardes (2021; 2018) procura fazer uma distinção entre a metapesquisa e as outras pesquisas de revisão.

Para o autor, a metapesquisa pode adquirir características próprias em cada campo de conhecimento, área ou disciplina. Em alguns estudos, a metapesquisa pode envolver, além da metateoria e do metamétodo, a meta-análise, por isso, é possível que ela seja compreendida com o mesmo significado de metaestudo. Na maior parte da literatura inglesa, metapesquisa e metaestudo são usados como termos sinônimos. Na língua portuguesa, também é possível encontrar os dois termos empregados com o mesmo significado. No entanto, há autores que distinguem a metapesquisa do metaestudo.

De acordo com Zhao¹⁷ (1991, p. 378, tradução nossa), no campo da sociologia, quando há um determinado conjunto de estudos produzidos no campo, é possível estudá-los pelo menos de duas maneiras: (1) reestudar o fenômeno estudado nas pesquisas anteriores; e/ou (2) estudar “[...] os resultados e os processos dos estudos anteriores”. Essa segunda maneira é o que caracteriza a metodologia dos metaestudos. As pesquisas de metaestudo envolvem o estudo do processo de pesquisa a partir da (1) metateoria, ou seja, quando o pesquisador realiza o estudo e a teorização sobre as teorias adotadas em um conjunto de pesquisas; (2) o metamétodo, em que estudam-se os métodos empregados nas pesquisas; e (3) a meta-análise, que faz

¹⁷ Citação original: “After a given set of studies is done, at least two different types of studies can follow: (1) restudying the same phenomenon that was previously studied (replication, for example) and (2) studying the results and the processes of the previous studies. Meta-study belongs to the latter category”.

estudos dos resultados das análises realizadas nas pesquisas (MAINARDES, 2021; 2018; ZHAO, 1991).

A partir de Zhao (1991) e Mainardes (2021), é possível apontar que a metateoria tem contribuições salutares e pode estar presente na metapesquisa e demais metaestudos. Nos estudos de Zhao (1991), é defendido que a realização da metateoria, nos metaestudos, é um meio de alcançar uma compreensão mais profunda sobre as teorias, referenciais analíticos e as estruturas subjacentes a elas no campo de estudo. Também, é um meio para a construção de novas teorias e perspectivas, as quais podem ser investidas em novas pesquisas e para a compreensão das teorizações que caracterizam as pesquisas do campo. Quanto ao metamétodo, este também pode estar presente na metapesquisa, assim como nas pesquisas de metaestudo, constituindo-se em três formas de estudo, a saber: (1) o estudo dos pressupostos metodológicos necessários na realização das pesquisas; (2) avaliação dos métodos empregados nas pesquisas em termos de pontos fracos e fortes; e (3) a codificação de novas regras procedimentais para a melhoria das futuras pesquisas. Noutros termos, para Zhao (1991), o metamétodo é o estudo que fortalece os julgamentos acerca da adequação dos métodos ao tema estudado e a teorização realizada nas pesquisas. Portanto, o metamétodo “[...] carrega essencialmente a mesma conotação que a da metodologia que ‘usa a razão como juiz de todos os métodos, ponderando o rigor, a solidez epistemológica e a fecundidade de diferentes abordagens” (ZHAO, 1991, p. 378, tradução nossa)¹⁸.

O grupo das pesquisas de metaestudo abrange a realização das pesquisas de meta-análise. A meta-análise consiste no “[...] estudo dos pressupostos subjacentes de vários procedimentos analíticos de dados”; na “[...] comparação de diferentes formas de dados em termos de qualidade e utilidade” e na “[...] síntese dos achados de uma série de pesquisas relacionadas ao mesmo fenômeno”¹⁹ (ZHAO, 1991, p. 379, tradução nossa). Cabe ressal-

¹⁸ Citação original: “Metamethod, in this sense, carries essentially the same connotation as that of methodology which ‘uses reason as a judge of all methods, by weighing the rigor, epistemological soundness, and fruitfulness of different approaches”.

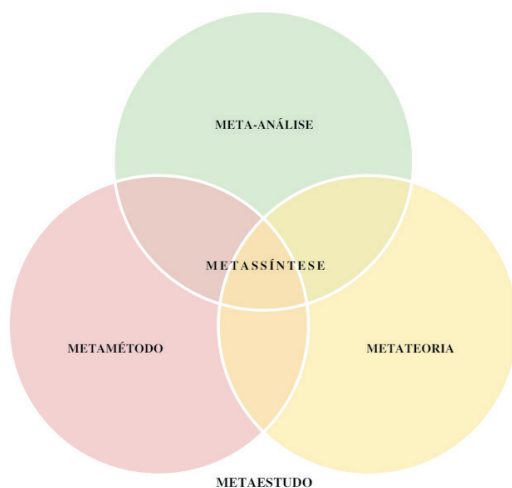
¹⁹ Citação original: “Meta-data-analysis consists of: (1) the study of the underlying assumptions of various data-analytic procedures; (2) the comparison of different forms of

tar que o termo meta-análise foi introduzido pelo estatístico Gene Glass para denominar a metodologia estatística. Segundo apontamentos de Lovatto et al (2007, p. 289), essa relação entre a metodologia estatística e a meta-análise se deve ao fato ocorrido em 1952, em que havia estudos que concluíram a ausência de efeitos benéficos da psicoterapia, o que gerou um grande debate na área e, após 20 anos de um acumulado de pesquisas sem grandes progressos, Gene V. Glass e Mary L. Smith, “[...] agregaram estatisticamente os resultados de 375 pesquisas em psicoterapia e concluíram que a psicoterapia tem efeitos”. Esse método de agregação e análise dos resultados de um conjunto de pesquisas, eles chamaram-no meta-análise. Ela segue os procedimentos de definição do objetivo da pesquisa meta-analítica, seguida da sistematização de informações, codificação de dados, filtragem de dados, análise e agregação estatística de dados (LOVATTO et al, 2007). Por isso, a meta-análise é reconhecida como a pesquisa que caracteriza o perfil metodológico estatístico e analítico e analisa e agrega estatisticamente os resultados de outras pesquisas, geralmente, sobre uma mesma temática.

Em resumo, como demonstrado na figura 1, a realização da metateoria, metamétodo e meta-análise caracteriza a realização do metaestudo. A integração desses estudos pode configurar-se em uma metassíntese. Sobre esta última, ainda há controvérsias a respeito da sua conceituação e características metodológicas. Alencar e Almouloud (2017, p. 208) salientam que a metassíntese é uma “integração interpretativa” dos achados das pesquisas primárias, as quais são selecionadas por atender o interesse do pesquisador acerca do fenômeno a ser estudado. Squarcini, Rocha e Santos (2020) descrevem três tipos de metassíntese que foram apresentados em 1997: (1) caracteriza a integração de resultados de pesquisas de um mesmo investigador; (2) refere-se a síntese de resultados de pesquisas de diversos pesquisadores; (3) diz respeito à utilização de métodos quantitativos para agregar resultados qualitativos. No entanto, de acordo com os autores, novas formas de classificação da metassíntese emergem, como a integração de estudos para construir uma nova teoria e a síntese dos resultados da data in terms of their quality and utility; and (3) the synthesis of the findings of a range of research studies that are related to the same phenomenon”.

metateoria, metamétodo e meta-análise. Por isso, a metassíntese pode ser um termo genérico que representa a síntese das descobertas de várias pesquisas ou, também, é representativa do objetivo das pesquisas que buscam sintetizar resultados acerca de uma temática ou de um mesmo autor, a fim de obter uma nova interpretação. A metassíntese, desse modo, faz parte das pesquisas do metaestudo e é a integração do resultado final delas (MAINARDES, 2018; 2021). Portanto, as pesquisas de metaestudo sintetizam resultados e podem ser realizadas a partir de diversas articulações de acordo com o problema e com os objetivos propostos. Dentre eles, o estudo do método e da teoria associadas a outros aspectos epistemológicos das pesquisas analisadas, como é o caso do enfoque da proposta da metapesquisa no campo acadêmico das políticas educacionais que será abordado posteriormente.

Figura 1 - Representação do metaestudo e seus enfoques.

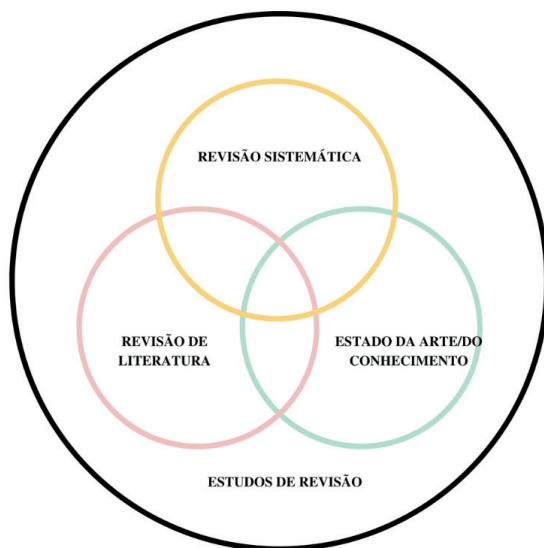


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outrossim, a metapesquisa difere-se dos estudos de revisão (conforme figura 2) classificados como revisão sistemática, revisão de literatura, estado da arte e/ou estado do conhecimento. Segundo Mainardes (2021; 2018b), os estudos de revisão sistemática consistem no levantamento de estudos relevantes sobre uma mesma temática, com o objetivo de “realizar uma análise crítica e abrangente” dessa literatura a partir da identificação

e comparação rigorosa de evidências e de sintetização explícita de resultados. Já os estudos de revisão, conhecidos como estado da arte e o estado do conhecimento, referem-se aos estudos abrangentes que objetivam fazer um mapeamento e discussão a respeito das pesquisas de um campo, de diferentes campos ou que se debruçam em determinada temática. As pesquisas de estado da arte e o estado do conhecimento buscam orientar o pesquisador a ir além da identificação da revisão de literatura. A revisão de literatura objetiva revisar as pesquisas sobre temáticas específicas, com a finalidade de conhecer o universo relacionado à temática/problemática pesquisada e de encontrar lacunas ou subsídios por meio da sistematização de dados e de teorias, acerca do que outros autores já pesquisaram. Tal revisão é propedêutica a qualquer projeto de pesquisa, pois proporciona maior clareza e contextualização para a problemática estudada e oferece opções para adoção do referencial, base teórica de qualquer pesquisa.

Figura 2 - Representação dos estudos de revisão e seus enfoques.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao estado da arte e do conhecimento, cabe o objetivo de elaborar uma apreciação crítica sobre quais dimensões e aspectos estão sendo trabalhados

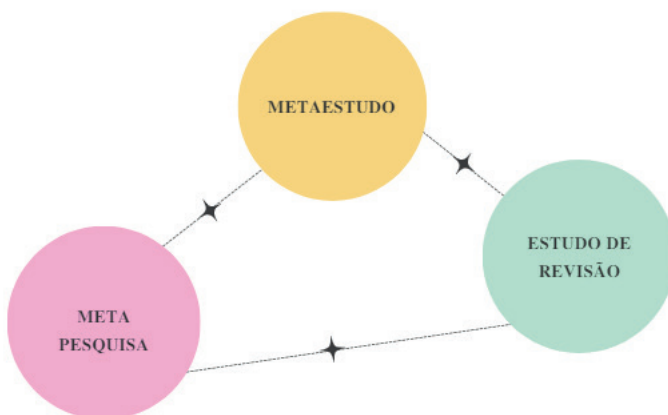
pelos pesquisadores. Torna-se oportuno, então, questionar: qual é a finalidade de fazer essa apreciação? A partir de Mainardes (2021), pode-se afirmar que, além de fazer a revisão de literatura, é necessário elaborar uma síntese do conhecimento produzido a respeito de um determinado tema e avaliar o que foi produzido. A respeito dos estudos de estado da arte e do conhecimento, Vosgerau e Romanowski (2014) comentam que o estado da arte e/ou estado do conhecimento analisam produções em determinada área com o objetivo de fornecer um estado ou situação do conhecimento sobre determinado tema em diferentes épocas e lugares, de modo a evidenciar ideias e subtemas, metodologias utilizadas e comparação de pesquisas sobre uma mesma temática, assim como a identificar recorrências de temáticas, novas perspectivas e evolução das discussões sobre uma temática etc.

Quanto à metapesquisa, no campo das políticas educacionais, não é comum envolver a meta-análise²⁰, pois o enfoque da metapesquisa se afunila para o objetivo relacionado a como as pesquisas são produzidas no campo, com atenção aos referenciais teórico-metodológicos das pesquisas. Por isso, pode se encaixar na literatura que distingue os metaestudos da metapesquisa, pois se presume que o metaestudo vai em direção de um grupo de pesquisas amplo que pode envolver a meta-análise (análise estatística, análise dos resultados), a metateoria, o metamétodo e até a metassíntese. Já a metapesquisa não se detém pelos resultados e pela estatística, por isso não é a mesma coisa que a meta-análise; nem somente no método, por isso não é metamétodo; também não se detém somente pela teoria, então não é metateoria; nem faz uma síntese de ambos, por isso não é metassíntese; tampouco é estudo de revisão, pois não pretende sistematizar o conhecimento já produzido. O objeto de análise da metapesquisa é o processo teórico-metodológico ou epistemológico das pesquisas, ou seja, estuda o “[...] conhecimento metódico e sistemático que se produz de um modo científico” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 3) em um determinado campo acadêmico, no caso em tela, da política educacional. Por isso, vale-se das

²⁰ Inicialmente, os estudos no âmbito da ReLePe usavam o termo meta-análise para se referir às análises das epistemologias das políticas educacionais. No entanto, devido à própria afiliação do termo com a metodologia estatística, a Rede optou por usar o termo metapesquisa (MAINARDES, 2018; 2013).

contribuições e dialoga com os diferentes tipos de metaestudos e dos estudos de revisão, porém, não se confunde com eles, constituindo-se como uma proposta de pesquisa de fronteira. Por conseguinte, a metapesquisa pode ser definida, a partir de Mainardes (2021), como um tipo de pesquisa que busca apreciar e examinar outras pesquisas, com vistas a favorecer o crescimento teórico de um determinado campo (área ou disciplina), adquirindo características próprias de acordo com: (i) a área do conhecimento e do campo acadêmico à que está vinculada; e (ii) a proposta de pesquisa a ser desenvolvida, considerando tema, problema e objetivo.

Figura 3 - Relação entre metapesquisa, metaestudo e estudo de revisão.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dessa premissa, é possível afirmar que a metapesquisa para o campo da política educacional, em consonância com o proposto pela Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa/ Re-LePe, adquire características próprias pela expressão do seu foco e objetivo. Por isso, pode ser identificada como uma disciplina científica em evolução que faz uma refinada reflexão sobre o processo de produção do conhecimento científico, com atenção para referenciais epistemológicos (teórico-metodológicos) de um conjunto de pesquisas produzidas com o objetivo de “[...] ajudar o progresso da ciência e das práticas científicas e contribuir

com o desenvolvimento teórico de um campo, área ou disciplina” (MAINARDES, 2021, p. 22). Para isso, a metapesquisa permite: compreender as pesquisas realizadas em um determinado campo acadêmico; melhorar as práticas científicas e a formação de pesquisadores; exercer a vigilância epistemológica e compreender o desenvolvimento teórico do campo. Nas pesquisas no campo acadêmico da educação e da política educacional, pesquisas que são ligadas às ciências humanas, a metapesquisa pode resultar em critérios importantes para defender a cientificidade dessas pesquisas. Ademais, a metapesquisa pode auxiliar na geração de resultados mais confiáveis nas pesquisas, de maneira a oportunizar benefícios coletivos, difundir práticas eficientes de pesquisa e propagar a defesa da ciência, movimentos importantes para o apoio público e combate aos movimentos anticiência (IOANNIDIS, 2018) tão presentes na contemporaneidade.

A metapesquisa no campo das políticas educacionais

A metapesquisa faz parte da prática científica de vários campos do conhecimento científico, como na sociologia (dentro do metaestudo desde a década de 60), saúde, ecologia, comunicação, educação matemática, formação de professores e demais áreas. No campo das políticas educacionais, embora sejam realizadas muitas pesquisas que estudam pesquisas, os estudos que usam o termo metapesquisa são recentes. Principalmente no Brasil, ainda há pouca teorização sobre a metapesquisa, pois ela está em fase de desenvolvimento, estudos e de discussões com grandes contribuições da ReLePe (MAINARDES, 2021).

A ReLePe é uma rede de pesquisadores nacionais e internacionais que tem como foco estudos relacionados às epistemologias das políticas educacionais e como os pesquisadores têm trabalhado com elas. A questão inicial dessa Rede de estudos concentrou-se sobre a mobilização de esforços para compreender “[...] como os referenciais teórico-epistemológicos estavam sendo empregados pelos pesquisadores do campo da Política Educacional”, assim como, “elaborar teorizações que pudessem contribuir para as

pesquisas do campo” (MAINARDES, 2022, p. 2). A metapesquisa e sua realização é uma dessas teorizações desenvolvidas pela Rede.

Os pesquisadores da ReLePe reconhecem que, mesmo no campo das políticas educacionais, há diferentes estilos de metapesquisa, como as pesquisas que analisam o processo, as teorias, os posicionamentos de outras pesquisas a cerca de um tema específico; as que identificam características gerais e tendências epistemológicas gerais das pesquisas; e as que problematizam argumentos e posicionamentos, analisam a dimensão metodológica, os fundamentos teóricos e a matriz epistemológica. Assim, há estilos de metapesquisa que focam suas análises somente na manifestação de determinada matriz teórica e posicionamentos expressos nas pesquisas, também as que focam no processo teórico e objetivam fazer estudos acerca do processo metodológico das pesquisas. O ponto em comum é que esses estilos de metapesquisa assumem que não se pode separar o teórico do metodológico no processo das pesquisas analisadas. Os estudos de Mainardes (2018; 2021), Mainardes e Tello (2015;2016) e Tello (2012), junto à ReLePe, voltados às preocupações epistemológicas das pesquisas em/sobre política educacional, propõem o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional – EEPE. Tal proposta voltada para a análise das pesquisas em políticas educacionais é construída a partir do posicionamento crítico-analítico e da perspectiva epistemológica pluralista, recuperando as teorias de Bourdieu e Bachelard sobre a reflexividade e vigilância epistemológica no âmbito das escolhas, posições e procedimentos adotados pelos pesquisadores (MAINARDES; TELLO, 2016). A vigilância e reflexividade epistemológica caracterizam o compromisso analítico e crítico que o pesquisador assume frente às suas escolhas teórico-metodológicas, seus preconceitos e demais obstáculos que podem impedir o movimento do próprio espírito científico e da cientificidade das pesquisas.

O EEPE é um referencial analítico aberto, flexível e que possui uma dupla função nas produções do conhecimento: promover a reflexividade e “[...] la vigilancia epistemológica en la investigación en el campo” (TELLO, 2012, p. 53), assim, permitindo os pesquisadores a refletir sobre suas próprias produções, visto que as pesquisas não são neutras e precisam expli-

citar o seu posicionamento epistemológico. Para Tello (2012), da mesma forma, há muitas investigações em políticas educacionais que demonstram inconsistências metodológicas, mistura de técnicas e perspectivas e não explicitam o suporte epistemológico, o que leva à inconsistência lógica dessas pesquisas. Simultaneamente, o EEPE é uma proposta teórico-analítica que permite “[...] los estudios epistemológicos del campo. En este caso ya no es el propio investigador que despliega la vigilancia epistemológica sobre su proceso investigativo, sino investigadores que analizan la producción del conocimiento en política educativa” (TELLO, 2012, p. 53). Dessa forma, constitui-se, como um referencial analítico, o EEPE, a partir do qual são definidas as categorias para a realização da metapesquisa.

O EEPE foi criado em sincronia com o objetivo da metapesquisa, a vista disso é composto por três componentes que podem ser explorados pelo pesquisador como proposta de referencial analítico para a prática da vigilância epistemológica e na realização da análise da produção do conhecimento (metapesquisa) em/sobre Políticas Educacionais. A partir de Tello (2012) e Tello e Mainardes (2015), esses componentes são:

1. A perspectiva epistemológica: a qual consiste na teoria geral, matriz teórica, “cosmovisão” ou, ainda, no modo como o pesquisador lê a realidade sob a qual é orientada toda a pesquisa científica.
2. O posicionamento epistemológico: é a teoria substantiva que é ou deveria ser decorrente da perspectiva epistemológica assumida. Ele resulta da relação entre as opções teóricas ligadas ao campo, o conteúdo da pesquisa e o posicionamento político do pesquisador expresso nas análises de seu objeto. Nessa dimensão, o posicionamento epistemológico também se converte em posicionamento ético e ontológico. Segundo Mainardes (2022, p. 3), a “perspectiva ético-ontoeπισtemológica” foi criada pela física e filósofa Karen Barad para designar a relação indissociável entre ética, ontologia e epistemologia como elementos estruturantes de toda a construção do conhecimento e pesquisa científica. Assim, em seu sentido geral,

é uma estrutura conceitual que “[...] compreende ética, ontologia e epistemologia como elementos inseparáveis” dentro da estrutura teórica-metodológica da pesquisa (MAINARDES, 2022, p. 9), o que significa que cada pesquisa científica contém uma base filosófica orientadora. A incompatibilidade entre concepções de mundo, sujeito, gênero humano, sociedade, educação e de realidade (ser/ontologia), concepções éticas e decisões epistemológicas acarretará em uma pesquisa incoerente do ponto de vista científico.

3. O enfoque epistemometodológico: resulta do modo como é construída a pesquisa em sua dimensão metodológica a partir de uma perspectiva e posicionamento epistemológico. Por isso, sinaliza a indissociabilidade entre as concepções ética, ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa, de modo a garantir a coerência interna da pesquisa em todos os seus elementos estruturantes e, de tal foma, permite a análise das construções metodológicas das pesquisas e de sua coerência com a perspectiva e o posicionamento epistemológico.

O EEPE oferece, aos pesquisadores, um conjunto de questões orientadoras, tanto para a realização de uma metapesquisa quanto para organizar, conduzir e avaliar as suas próprias pesquisas, conforme quadro 1:

Quadro 1- Perguntas orientadoras a partir do EEPE para realização da metapesquisa e auto-avaliação do pesquisador

| Perguntas orientadoras | Perguntas para avaliar o nível de coerência da pesquisa | Exemplos |
|---|---|--|
| <p>Que concepção de realidade e de sujeito a pesquisa expressa?</p> <p>Qual o posicionamento político do pesquisador?</p> <p>Qual a concepção de pesquisa, educação e de políticas educacionais?</p> <p>Que valores a pesquisa defende?</p> <p>Que aspectos éticos dão base à pesquisa?</p> | <p>Há compatibilidade entre o posicionamento e a perspectiva epistemológica escolhidos pelo pesquisador ou subentendidos?</p> <p>Há compatibilidade entre valores e a cosmovisão que o pesquisador defende e os valores e orientações da teoria?</p> <p>É possível a identificação das concepções de realidade e sujeito que orientam a pesquisa? A origem da pesquisa está vinculada à trajetória de vida do pesquisador e/ou à relevância do tema/problema para o campo de estudo?</p> | <p>Posicionamento epistemológico: crítico, crítico-radical, crítico-analítico, reprodutivista, neoinstitucionalista, jurídico-institucional, neoliberal, aparentemente neutro, entre outros.</p> <p>Os valores expressos são sociais, morais, políticos, econômicos, individuais, plurais, acadêmicos.</p> |
| <p>Qual a teoria que fundamenta a pesquisa e dá origem às categorias de análise?</p> <p>Que autores são citados como referencial teórico?</p> <p>Qual é a afiliação teórica expressa na pesquisa?</p> | <p>Há explicitação do posicionamento epistemológico que orienta a pesquisa?</p> <p>Como e onde é explicitado?</p> <p>O que defendem os autores citados como referencial teórico?</p> <p>Há autores citados de diferentes perspectivas e posicionamentos? Tais perspectivas são articuladas a partir de uma teorização combinada ou adicionada? Há compatibilidade entre o posicionamento e a perspectiva epistemológica escolhidos pelo pesquisador?</p> | <p>Perspectiva epistemológica: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, positivismo, idealismo, pragmatismo, materialismo-histórico-dialético, pluralismo, racionalismo.</p> |
| <p>Qual a dimensão metodológica da pesquisa?</p> <p>Há explicitação do problema de pesquisa, objetivos, justificativa e metodologia?</p> <p>A pesquisa é caracterizada quanto à sua natureza, abordagem do problema, objetivos e procedimentos?</p> | <p>Há compatibilidade entre opções metodológicas e teóricas?</p> <p>O posicionamento e perspectiva epistemológica mobilizam a construção da metodologia?</p> <p>Há a articulação entre o problema, hipótese, objetivos, justificativa, teoria, metodologia, análise dos dados e conclusões?</p> <p>As análises apresentadas nas pesquisas são mais descritivas ou apresentam uma integração de análise? Há análise profunda ou superficial? Há integração entre teoria e análise dos dados?</p> | <p>Enfoque epistemológico: básica ou aplicada; quali ou quanti; descritiva ou explicativa, dentre outros; estudo de caso, revisão, participante, dentre outros; revisão; entrevista, questionário ou observação, dentre outros; análise conteúdo ou tratamento estatístico, dentre outros;</p> |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das proposições de Mainardes (2022; 2021), Mainardes e Tello (2015), Toniato (2018) e Tello (2012).

Segundo Mainardes (2021), a realização de uma metapesquisa precisa seguir algumas etapas. No entanto, não é uma proposta prescritiva e fechada, pois representa uma ideia flexível, cujos passos podem variar dependendo do problema de pesquisa. São eles:

1. Elaboração do problema de pesquisa²¹: qual a dificuldade ou problema se pretende resolver e avaliação sobre se o mesmo poder ser solucionado a partir de uma metapesquisa;
2. Definição dos objetivos: compreender e/ou identificar determinados elementos/características teórico-metodológicos e/ou epistemológicos explícitos ou implícitos;
3. Definição do objeto de estudo: quais pesquisas serão estudadas e analisadas (teses, dissertações, artigos, relatórios, outras publicações);
4. Definição do recorte temporal: definido de acordo com o problema e objetivos da pesquisa;
5. Definição das categorias²²: estabelecidas a partir do referencial teórico, definem o que será olhado, buscado e analisado nas pesquisas selecionadas;
6. Levantamento das fontes: verificação da disponibilidade das pesquisas ou onde encontrá-las; seleção das pesquisas e organização do material selecionado em um banco sistematizado, consistente e que permita uma rápida localização, o qual poderá ser divulgado em sites e plataformas de livre acesso para outros pesquisadores.
7. Leitura preliminar: a leitura preliminar ou flutuante permite uma avaliação geral do conjunto de pesquisas selecionadas, a fim de ajuizar se atendem ao proposto pela pesquisa e possibilitar que seja previsto o tempo para realização do trabalho, organização e sistematização;
8. Leitura sistemática: a partir das categorias de análise pré-definidas, todos os textos selecionados são lidos na íntegra, de modo a localizar, identificar e selecionar os elementos ou dados fundamentais. Mai-

²¹ Ver capítulo X a respeito da elaboração do problema de pesquisa.

²² Ver capítulo 2 a respeito da importância do referencial teórico na pesquisa.

nardes e Tello (2015b) destacam que toda classificação ou tipologia utilizada para realizar a metapesquisa é arbitrária e está relacionada a propósitos específicos de cada pesquisa, o que acarreta que os mesmos objetos podem ser diferentemente classificados. Nessa direção, é oportuno frisar, segundo Mainardes (2021), que o objetivo da metapesquisa não é o de julgar os autores, nem tampouco os trabalhos realizados, mas, sim, o de realizar um estudo capaz de compreender as principais tendências do campo, seguindo o recorte feito pelo pesquisador. Partindo desse pressuposto, “[...] as classificações utilizadas devem ser compreendidas como um exercício teórico sobre a pesquisa de políticas educacionais” (MAINARDES, 2021, p. 34)

9. Tratamento e análise dos dados: após o registro e sistematização dos dados coletados, é necessário o tratamento ou refinamento dos dados segundo as categorias utilizadas na coleta, de modo a perceber regularidades, contradições, representatividade e proceder com a análise deles. Nesse momento, acontece a integração entre os resultados e o referencial teórico, ou seja, o que os resultados permitem afirmar a respeito de cada categoria.
10. Elaboração das conclusões: quais são as afirmações possíveis a partir da análise de cada categoria, em suma, precisa-se responder às questões: quais são os achados da pesquisa? Eles respondem satisfatoriamente o problema de pesquisa? Quais as suas contribuições para o campo em estudo?

O roteiro supracitado, conforme já mencionado, é apenas uma previsão de etapas cujo objetivo é auxiliar o planejamento do pesquisador, já que elas podem acontecer de forma concomitante de acordo com a experiência do pesquisador. A metapesquisa que toma como referência o EEPE é recente no campo das políticas educacionais, porém, é possível localizar exemplos, conforme quadro 2, que ilustram as especificidades, contribuições e a complexidade da sua realização.

Quadro 2 - Exemplos de metapesquisa utilizando EEPE no campo das políticas educacionais

| Exemplos | Estilo de metapesquisa | Contribuições |
|--------------------------------------|---|--|
| 1) Mainardes (2018b) | Faz um estudo sobre as perspectivas teórico-epistemológicas empregadas em pesquisas de/ sobre políticas educacionais em uma amostra de 140 artigos. Recorte temporal 2010 e 2012 | <ul style="list-style-type: none"> - Evidências da tendência do uso da teorização combinada; - Necessidade de aprofundar as discussões sobre o pluralismo como perspectiva epistemológica. - Cuidados quanto ao emprego da teorização adicionada; - Importância de ressaltar, na formação de pesquisadores, o papel da teoria nas pesquisas. |
| 2) Tonieto (2018) | Estuda as características epistemológicas (processo teórico-metodológico) de 27 teses de política educacional. O intuito é verificar se há fragilidades epistemológicas nas pesquisas selecionadas para a análise. Recorte temporal: 2010-2012. | <ul style="list-style-type: none"> - Presença de fragilidades epistemológicas nas teses analisadas; - Necessidade da inclusão de estudos sobre questões epistemológicas das pesquisas na formação de pesquisadores. |
| 3) Muylaert, Oliveira e Costa (2022) | Analisa os referenciais teóricos e conceitos analíticos mobilizados nas pesquisas (10 artigos e 25 teses e dissertações) sobre a temática políticas públicas no campo da educação. Recorte temporal: 2018 e 2019. | <ul style="list-style-type: none"> - Ressalta o uso do referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas de Stephen Ball nas pesquisas analisadas; - Aponta fragilidade teórica (pesquisas que não definem claramente o referencial para analisar as políticas) e fragilidade metodológica (pesquisas que apresentam referencial, mas não mobilizam na análise da empiria). |
| 4) Chimel e Lima (2021) | Estuda a perspectiva epistemológica em 56 dissertações na linha de Políticas educacionais, história e organização da educação ligada ao PPGE/Unicentro. Recorte temporal: 2014-2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades dos mestrandos em explicitar a categoria de perspectiva epistemológica. - Preferência em indicar os autores e perspectiva teórica que embasam a pesquisa. - Implicações para a formação do pesquisador e importância das metapesquisas para identificar a natureza das fragilidades epistemológicas. |
| 5) Silva, Santiago e Cunha (2021) | Estuda as tendências epistemológicas explicitadas nas dissertações do PPGEdU/UFPE. Recorte temporal: durante o programa Modernização da Gestão Pública | <ul style="list-style-type: none"> - Propõe que a pesquisa em política educacional do PPGEdU/UFPE carece de uma maior diversidade de olhares e discursos bem como procedimentos metodológicos mais abrangentes. |
| 6) Carvalho e Fávero (2020) | Estuda as características epistemológicas de artigos científicos publicados em periódicos no campo de política educacional que utilizam a teoria da complexidade como referencial analítico. Recorte temporal: 2014-2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Aponta dificuldades dos pesquisadores para operar/mobilizar a teoria da complexidade nas análises, assim como a carência de teoria. |
| 7) Jacomini e Silva (2019) | Analisa a produção do conhecimento acadêmico (aspectos epistemológicos) em em teses e dissertações relacionadas aos estudos de políticas educacionais de 20 programas de pós-graduação em educação (Brasil). Recorte temporal: 2000-2010 | <ul style="list-style-type: none"> - Analisa a superação das lacunas e as fragilidades epistemológicas na produção do conhecimento em política educacional. Aponta que há a permanência dessas lacunas e a consequência dessas para a consolidação do campo. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nos exemplos, é possível reforçar a existência de diferentes estilos de metapesquisa na área da educação, há as pesquisas centradas na análise do referencial teórico, da perspectiva e posicionamento epistemológico adotados nas pesquisas; outras com foco em analisar como a dimensão teórica é operacionalizada no desenvolvimento das pesquisas. Há os trabalhos de metapesquisa que focam em pesquisas que utilizam um tipo de teoria, posicionamento e perspectiva epistemológica (exemplo 6) e analisam como tal teoria é desenvolvida dentro da articulação do texto. Também, ressaltam-se os trabalhos de metapesquisa que analisam o processo teórico-metodológico (produção do conhecimento) de pesquisas que pesquisam sobre determinada temática (exemplos 2 e 3) como as políticas públicas no campo da educação. Trabalhos de metapesquisa como estes trazem contribuições importantes para os pesquisadores, para as temáticas pesquisadas, para os programas de pós-graduação, para as linhas de pesquisa e para o campo acadêmico das políticas educacionais.

As pesquisas supracitadas têm apontado para as fragilidades das pesquisas quanto aos seus processos teórico-metodológicos ou epistemológicos e para a necessidade de debater mais sobre a importância da teoria e sua articulação com as demais etapas das pesquisas. Nesse sentido, cabe destacar que a metapesquisa é sempre realizada a partir de um referencial teórico, categorias, concepções éticas, ontológicas e recortes temporais e que, caso desconsidere tais elementos, pode fazer parte do grupo de pesquisas que apresentam fragilidades epistemológicas. Como já enfatizado, a metapesquisa realizada a partir do referencial analítico do EEPE, por ser um campo de estudo recente em política educacional, requer, para a realização de um trabalho qualificado, alguns cuidados por parte dos pesquisadores. Tomando como referência o estudo de Mainardes (2022), alguns deles são:

1. Ter clareza da diversidade epistemológica presente no campo que será analisado, bem como as classificações adotadas nas diversas ciências;
2. Compreender que toda classificação é arbitrária e se vincula a propósitos específicos, por isso, é necessária a definição de categorias a partir do referencial teórico;

3. Entender que o conhecimento produzido pela metapesquisa no campo acadêmica da política educacional pode trazer contribuições significativas e de extrema relevância no campo pesquisado; por exemplo, proporciona conhecimento teórico que pode ser investido em novas pesquisa, no desenvolvimento de novas propostas metodológicas e teórica-analíticas para o desenvolvimento das pesquisas e diagnóstico do que está frágil na produção do conhecimento e na formação dos pesquisadores dentro do campo de estudo. Por isso, o objetivo da metapesquisa não é julgar os trabalhos realizados, nem tampouco, seus autores, mas, sim, compreender como se dá a produção do conhecimento no campo acadêmico;
4. Definir o seu posicionamento, perspectiva e enfoque epistemológicos, sob pena de cair em contradição;
5. Reconhecer, nas pesquisas que são objeto de análise, o posicionamento, a perspectiva e o enfoque epistemológico, bem como reconhecer que os mesmos precisam ser entendidos no contexto em que a pesquisa foi realizada, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou históricos, pessoais ou acadêmicos.

Identificados os desafios pertinentes à metapesquisa, deve-se, também, ter um olhar atento para as questões éticas, já que, como qualquer outra pesquisa científica, requer a observação dos dilemas éticos que envolvem todo o processo. Conforme o metapesquisador vai decifrando e se apropriando do objeto pesquisado/estudado, ele precisa levar em consideração que serão criadas variáveis que precisam ser classificadas e muito bem fundamentadas, pois, entende-se que, a partir desse processo, as variáveis podem ser questionadas e o debate pode levar a novas descobertas e a um olhar diferenciado sobre a pesquisa. No que tange às classificações, o metapesquisador precisa estar ciente e preparado “[...] para lidar com uma diversidade de perspectivas teóricas, o que requer abertura (cosmovisão) em vez de visões dogmáticas e sectárias (monovisão)” (MAINARDES, 2021. p. 35). Outrossim, o pesquisador que explicita sua perspectiva teórica-epis-

temológica, também manifesta sua capacidade de fazer uma reflexão ética-
-onto-epistemológica sobre a sua pesquisa.

A pesquisa geralmente se refere a um campo específico, portanto, é salutar ter presente que a metapesquisa objetiva fazer contribuições para fortalecer e aperfeiçoar a pesquisa desse campo e não desqualificar. Dessa forma, Mainardes (2021) sugere que o metapesquisador pode mostrar os traços relevantes identificados nas pesquisas, porém, deve evitar explicitar os nomes dos autores, já que o objeto de análise é o processo de pesquisa e não os autores, os quais devem ser tratados com sensibilidade, respeito e cuidado. Como já referido, a metapesquisa no campo das políticas educacionais é recente, portanto, Mainardes (2021) sugere que o mais adequado e eticamente correto é apresentar os resultados como exercícios de análise, para que possam ser debatidos, ao mesmo tempo que podem agregar mais elementos metodológicos e teóricos para fortalecê-la.

Considerações finais

O presente estudo de revisão intenciona auxiliar os pesquisadores em/de política educacional a responder três questões: o que é metapesquisa? O que a diferencia de outros estudos que também analisam pesquisas? Quais os procedimentos e cuidados básicos para sua realização em política educacional? A partir do referencial teórico adotado, em sua grande parte vinculado à ReLePe, buscou-se mostrar que: (1) a metapesquisa é um tipo de pesquisa que tem como objeto de estudo pesquisas produzidas em diversas áreas do conhecimento (pesquisa sobre pesquisas); (2) de modo específico na pesquisa em/de política educacional, busca-se identificar os elementos teórico-metodológicos das pesquisas, avaliar a sua coerência epistemológica (fragilidades e potencialidades) e analisar como se dá a produção acadêmica no campo em questão.

Defende-se, por ora, em concordância com os autores referentes do presente estudo, que a metapesquisa (foco nas características epistemológicas) no campo da política educacional se diferencia dos metaestudos (foco nos

resultados) e dos estudos de revisão (centralidade no mapeamento), entretanto, dialoga de modo íntimo com eles, pois trata de aspectos da produção científica que estão presentes em ambos, tais como, teoria, método, resultados e práticas científicas. Por conseguinte, afirma-se que a metapesquisa trabalha com temas e problemas de fronteira, os quais adquirem características próprias e formas de proceder de acordo com tradição e cultura científica de cada área do conhecimento, os quais, por sua vez, são constituídos em diferentes espaços e lugares institucionais ocupados pelos pesquisadores.

Outrossim, a tradição da metapesquisa, enquanto uma jovem prática de investigação que mapeia, descreve e analisa os elementos teórico-metodológicos ou epistemológicos presentes na produção científica do campo acadêmico da política educacional, está em processo de aperfeiçoamento. Dentre as propostas promissoras, está o referencial analítico do EEPE (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES, 2021), que auxilia na identificação e avaliação da coerência dos aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos das pesquisas. Em vista disso, algumas experiências realizadas e a título de ilustração foram citadas no presente texto, bem como sistematizadas algumas orientações, questionamentos e procedimentos básicos já referendados pela literatura, principalmente por Mainardes (2021), de modo a auxiliar no desenvolvimento de futuras pesquisas.

Nessa direção, concorda-se com a literatura revisada, no sentido de que a realização da metapesquisa, assim como as demais formas de fazer pesquisa, necessitam de constante aperfeiçoamento, reflexividade e vigilância sobre si mesma, ao mesmo tempo em que é necessária e fundamental para que se discutam e aprimorem as práticas científicas no campo acadêmico da política educacional e se invista na formação de pesquisadores.

Referências

ALENCAR, Edvonete Souza de; ALMOULOU, Saddo Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 204-220, 9 set. 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9731>>. Acesso em: 29 out. 2022.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CAJASEIRAS DE CARVALHO, Roberta; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional e a teoria da complexidade no Brasil (2014-2018). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/16733>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CHIMEL, Luciane; LIMA, Michelle Fernandes. Perspectivas epistemológicas no contexto da metapesquisa: um estudo sobre pesquisas em políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021. Disponível em: < <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/17621/209209214324>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 230-247, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10460>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

IOANNIDIS, John P.A. Meta-research: Why research on research matters. **PLoS Biol.** v.16, n. 3, 2018. Disponível em:< <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29534060/> >. Acesso em: 27 out 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SILVA, Antonia Almeida. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolida-

ção da área da Educação (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 5, fev. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64425>>. Acesso em: 27 out. 2022.

LOVATTO, Paulo Alberto. et al. Meta-análise em pesquisas científicas: enfoque em metodologias. **Revista Brasileira de Zootecnia** [online]. v.36, suplemento especial, p.285-294, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbz/a/TxB6XwXygrfKhPTmyyYMJrd/?lang=pt>>. Acesso em: 18 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. In: MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p.19-44.

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional**: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018a. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>>. Acesso em: 18 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista** [online]. v. 33, 2018b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. In: **VII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2013. Anais [...]. Uberlândia: UFU, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/289672371_Analise_epistemologica_de_politicas_educacionais_explorando_as_contribuicoes_e_as_possibilidades_da_meta-analise>. Acesso em: 10 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana; FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau de. Levantamento de pesquisas e publicações sobre metapesquisa em Política Educacional (Brasil). In: MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 213-221.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da Perspectiva Ético-Ontoepistemológica para a Pesquisa do Campo da Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 30, n. 146, 27 set. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/363892902_Contribuicoes_da_Perspectiva_Etico-Ontoepistemologica_para_a_Pesquisa_do_Campo_da_Politica_Educacional>. Acesso em: 10 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson; TELO, César. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24. n.75, 18 de jul. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450075.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.

MUYLAERT, Naiara; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; COSTA, Paula Araujo Metapesquisa: A implementação de políticas públicas educacionais no campo da educação. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <<https://europepmc.org/article/ppr/ppr458769>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SILVA, Divane Oliveira de Moura; SANTIAGO, Marcela de Souza; CUNHA, Kátia Silva Tendências Epistemológicas em Estudos da Universidade Federal de Pernambuco sobre Políticas de Avaliação Educacional. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 921–941, 2021. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6062>>. Acesso em: 10 out. 2022.

SQUARCINI, Camila Fabiana Rossi; ROCHA, Saulo Vasconcelos; SANTOS, Hugo Evangelista dos. Metassíntese e metanálise: limites e possibilidades de encontro na educação física. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v. 24, n. 3, p. 179-185, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view-File/7654/4017>>. Acesso em: 10 out. 2022.

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 53–68, 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376>>. Acesso em: 31 out. 2022.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153–178, 2015. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

TONIETO, Carina; FAVERO, Altair Alberto A pesquisa em política educacional: análise de aspectos teórico-metodológicos em teses de doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 10 mar. 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14901>>. Acesso em: 10 out. 2022.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto, A pesquisa em Política Educacional: características epistemológicas de teses no período de 2013 a 2016. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21420>. Acesso em: 3 mar. 2023.

VOSGERAU, Dilmeirie Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joanna Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, jan./abr., 2014, pp. 165-189. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424009>>. Acesso: 27 out. 2022.

ZHAO, Shanyang. Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: what, why, and how? **Sociological perspectives**, v. 34, n. 3, p. 377-390, 1991. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271802927_Metatheory_Metamethod_Meta-Data-Analysis_What_Why_and_How>. Acesso em: 10 out. 2022.

CAPÍTULO 12

PESQUISA-AÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E RELEVANTE DE COMPARTILHAMENTO DE SABERES

Altair Alberto Fávero - UPF

Ana Lúcia Kapczynski - UPF

Daniè Regina Mikolaiczik - UPF

Evandro Consaltér - UPF

Iniciando uma conversa sobre pesquisa-ação

O estudo parte da hipótese de que a educação é um campo de disputas por ser o lugar estratégico onde se decidem projetos de sociedade, cujo resultado se consolida na atuação do/a docente em sala de aula. Os referenciais que perpassam as políticas educacionais não se limitam à definição dos conteúdos das disciplinas, às didáticas de ensino e aos procedimentos de gestão. Observa-se que o viés ideológico que direciona a elaboração e a implementação das políticas educacionais lhes atribui o caráter unilateral e mercantilista, gerando o círculo vicioso de um modelo educacional que não prepara para o exercício da cidadania. O padrão técnico que retira as humanidades dos currículos precariza igualmente a formação docente, a sua atuação em sala de aula e tende a reverter-se no ensino conteudista e, inclusive, esvaziado de conteúdo, superficial, descontextualizado e sem reflexão.

As lacunas na atuação docente podem ser atribuídas à precarização da escola pública, à formação inicial limitada a cursos de licenciatura à distância, acrescidas por planos de carreira pouco atrativos para o magistério. Além disso, as mudanças constantes na legislação, as inconformidades com

os contextos escolares, a ausência de análise crítica nos processos de interpretação e na aplicação das leis geram dificuldades de compreensão das políticas, incidindo na alienação do/a docente em relação à prática em sala de aula.

No cenário brasileiro, em que a educação tem sido orientada pela ideologia neoliberal e mercantilista, conforme ressaltam Fávero *et al.* (2022, p. 10), percebe-se que as diversas políticas educacionais “interferem e ditam o rumo e o ritmo do trabalho escolar. As escolas são as instituições responsáveis por colocar em prática uma gama de políticas públicas educacionais [...] oriundas de diversas esferas do poder público nacional e organismos internacionais”. Observam os autores que as políticas educacionais neoliberais se contrapõem ao princípio democrático da escola, visto que estabelecem a prática comum de adaptação das normativas de mercado aos currículos, à gestão e aos modos com que a educação escolar acontece.

As políticas educacionais efetivam-se nas práticas escolares, o que reforça a importância da pesquisa acadêmica que investigue a dinâmica das leis, das diretrizes curriculares e das políticas em sentido amplo. A pesquisa oferece, simultaneamente, subsídios de testagem dos fundamentos das políticas educacionais analisados na academia e de formação política do/a professor/a, no confronto das teorias com a análise de sua efetivação *in loco*.

Constata-se que o princípio da democracia não está sendo assegurado na maneira como as políticas educacionais são atualmente definidas e gerenciadas no Brasil, resultando em normas, currículos distanciados da formação integral e em burocracias que não asseguram o aprimoramento cultural e científico almejado.

Optar pela pesquisa-ação significa dar fluxo à ideia que Brandão (2003, p.13-14) chama de “a pergunta a várias mãos”, em um contexto no qual “em vez de falar de certeza a ser ensinada, esta pergunta nos convida a uma pequena pesquisa sobre a própria pesquisa”, levantando questionamentos que possam abraçar “a ideia de que a experiência de pesquisa é bem mais abrangente e diferenciada do que em geral se descreve e classifica nos livros sobre o assunto” e assim alimentar uma educação democrática e emancipatória.

O presente estudo busca compreender o método de pesquisa, os dados históricos, os potenciais formativos e os reflexos da pesquisa-ação na atuação docente. Concentra-se na questão: quais referenciais epistemológicos fundamentam a pesquisa-ação? Para entender a sua aplicação, acrescenta as perguntas: de que forma a pesquisa-ação pode se apresentar como produtiva para o desenvolvimento das pesquisas em políticas educacionais? Como a pesquisa-ação pode contribuir no campo das políticas educacionais e na formação continuada?

O texto tem por objetivo analisar as potencialidades da pesquisa-ação no campo das políticas educacionais, mostrando seu efetivo uso, suas peculiaridades e limites, bem como seu caráter dialógico e interativo na produção e na socialização do conhecimento no referido campo. Para dar conta da tarefa proposta, buscou-se referenciais epistemológicos que fundamentam a pesquisa-ação e, também, que contribuam na compreensão de quais procedimentos são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação no campo das políticas educacionais.

Trata-se de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos seus objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema, e bibliográfico quanto aos procedimentos. O texto baseia-se nos autores Barbier (2004), Brandão (1981; 2003), Ferraz de Toledo e Jacobi (2013), Franco (2005), Costa (1981), Pimenta (2005), Thiollent (2011) e Tripp (2005), dentre outros. Está dividido em dois tópicos. O primeiro faz um breve resgate dos percursos históricos da pesquisa-ação, seus pressupostos epistemológicos e metodológicos. Constatou-se que a pesquisa-ação surgiu da lacuna existente entre teoria e prática. O método originou-se no campo das Ciências Sociais e trouxe um novo olhar para a pesquisa em humanidades, envolvendo os sujeitos investigados como agentes de transformação da realidade. O segundo tópico analisa dados quantitativos obtidos na consulta realizada nos registros da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2011-2021, com base nos descritores “pesquisa-ação” e “políticas educacionais”. Nesta seleção, encontramos 13 trabalhos, sendo quatro teses de doutorado e nove dissertações de mestrado. Ao final, são apresentados os limites e as potencialidades da pesquisa-ação nas pesquisas em políticas educacionais.

A história e os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação

A pesquisa-ação caracteriza-se como ciência da práxis, com o objetivo de elaborar a dialética da ação e de reconstrução racional pelo ator social (BARBIER, 2007, p. 59). Trata-se de uma metodologia de pesquisa de caráter participativo que visa à transformação social, com envolvimento dos sujeitos nos processos de reflexão, na análise da realidade, nas tomadas de decisões sobre assuntos que lhe dizem respeito, no enfrentamento de problemas e na produção de conhecimento. Pretende promover maior articulação entre a teoria e a prática e tem se mostrado potencialmente eficaz “diante de situações complexas a serem enfrentadas nas diversas áreas do conhecimento” (FERRAZ DE TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 156-157).

Do ponto de vista histórico, Barbier (2007) refere que a pesquisa-ação ganhou os primeiros contornos como uma abordagem específica em Ciências Sociais, inicialmente nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, e se consolidou quando Kurt Levin, em 1947, percebeu a importância do grupo de pesquisa. As teorizações de René Barbier trazem elementos relevantes para analisar a pesquisa-ação em políticas educacionais por seu enfoque existencialista que vai além da simples transfiguração metodológica da Sociologia clássica. O autor sugere uma transformação de se conceber e de se fazer pesquisa em Ciências Humanas, propondo um método que envolve os sujeitos da ação em todo o processo investigativo. A atuação na realidade dos grupos sociais torna a pesquisa orgânica, envolvendo o/a pesquisador/a em ações que visam melhorar a práxis de transformação da realidade.

A imersão do/a pesquisador/a no processo investigativo torna a pesquisa-ação política em sua essência, pois implica na função política relacionada à resolução de problemas e os/as participantes tornam-se agentes de transformação da realidade. Por caracterizar-se como uma ação com pesquisa e uma pesquisa da ação, em que os fatos orientam a investigação, seguida da reflexão autocrítica objetiva e da avaliação dos resultados, a pesquisa-ação se define em sua relação com a complexidade da vida huma-

na, tomada em sua totalidade dinâmica (BARBIER, 2007, p. 18). A pesquisa-ação percorre diversos campos do conhecimento e exige linguagem científica dotada de certo poliglotismo, uma abordagem multirreferencial dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais. Requer do/a pesquisador/a postura dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte, seguindo um movimento em espiral ascendente, que envolve três fases: planejamento baseado no reconhecimento da situação, tomada de decisão e análise dos resultados no confronto com os fatos que deram origem à pesquisa.

Por ser uma experiência política, há sempre o risco de sobressair a subjetividade em prejuízo da objetividade necessária à pesquisa, o que exige vigilância constante. Trata-se de um método de fazer pesquisa que visa resolver os problemas reais dos sujeitos, reconhecendo-os como indivíduos ativos que influenciam de várias maneiras nas decisões tomadas sobre as questões que os afligem. Desse modo, busca contribuir para a formação do sujeito participativo e autônomo, colocando-o a par dos resultados obtidos com a pesquisa, não somente ao seu final, mas durante todo processo de investigação (DESROCHE, 2006). Por implicar a resolução de problemas que envolvem uma série de fatores, a pesquisa-ação torna-se interdisciplinar e transdisciplinar, o que requer leitura múltipla e multirreferencial das situações humanas, uma práxis que não pode se alicerçar unicamente nas Ciências Sociais.

Convém ressaltar que a pesquisa-ação apresenta diversas modalidades e abordagens que consideram aspectos como intencionalidade, nível de envolvimento dos sujeitos, origem das necessidades, natureza da intervenção, entre outros; tais aspectos, muitas vezes, se sobrepõem, como aqueles relacionados aos princípios norteadores – entre eles a reflexão e o diálogo de saberes – u ainda referentes à sua organização como um sistema aberto e cíclico. Percebe-se que a problemática a ser investigada e compreendida em torno desses temas é muitas vezes de natureza complexa. Além de envolverem aspectos diversos, como sociais, políticos, éticos,

culturais, ambientais, econômicos, entre outros, os problemas da pesquisa são marcados por conflitos de interesses. Isso exige cuidados em relação à maneira de aplicar a pesquisa-ação, tais como a pluralidade teórico-metodológica, que muitas vezes se operacionaliza “na práxis investigativa, sem a necessária explicitação de seus fundamentos teóricos, gerando inconsistências entre teoria e método e comprometimentos à validade científica dos estudos” (FRANCO, 2005, p. 485). Corre-se o risco de que a aplicação aconteça de maneira vaga a qualquer tentativa de investigação ou melhoria da prática (TRIPP, 2005), ou ainda, tornar-se modismo que recaia na banalidade (MONTEIRO *et al.*, 2000). A pesquisa-ação se propõe a ir além de buscar respostas para os problemas em estudo, avançando em direção ao enfrentamento destes no decorrer do seu desenvolvimento. Mostra-se como experiência promissora de articulação entre a pesquisa científica e as práticas escolares, a fim de romper com a permanência do discurso comum de entender a pesquisa como especificidade do mundo acadêmico e de ver a escola como espaço de trabalho, destituído da reflexão necessária sobre o que se faz em nome da educação.

Barbier (2007, p. 32) salienta que a pesquisa-ação não é recomendada para iniciantes, pois exige do/a pesquisador/a habilidades com a pesquisa, foco, persistência, empatia com a realidade pesquisada, capacidade de situar-se no contexto, de lidar com o contraditório e de mobilizar para a participação. Esse fazer em conjunto viabiliza a participação ativa dos sujeitos pesquisados e oportuniza espaços de formação, de análise e proposição de políticas.

No que se refere aos pressupostos epistemológicos, a pesquisa-ação surge da emergência de novos olhares sobre a pesquisa, especialmente na área das Ciências Humanas. Ganha materialidade na medida em que oferece aos sujeitos envolvidos ferramentas para que possam compreender seu papel no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e responsável. Rompendo com a pesquisa clássica, de forte influência positivista, a pesquisa-ação é fruto do desejo de compreensão e ação sobre a realidade, do aprofundamento de questões-problema das quais os métodos vigentes, até então, pareciam não dar conta.

Outro pressuposto epistemológico importante diz respeito ao fato de que a pesquisa-ação faz emergir a voz dos grupos oprimidos (BARBIER, 2007), para que esses reconheçam suas próprias situações-limite e atuem, ativamente, na proposição da mudança. Adotando um modelo aberto e dialético, de reconstrução permanente, a pesquisa-ação convida o pesquisador a exercer uma postura comunitária, visto que esse não será mais o único autor de seus estudos, constituindo-se, sim, como aquele que mobiliza diferentes atores na leitura e na interpretação da própria realidade.

Amparada nas teorias críticas, no Brasil, a pesquisa-ação ganhou notoriedade, em especial, na ação de Paulo Freire, que deu voz aos problemas de pesquisa que emergem de grupos historicamente marginalizados (FERRAZ DE TOLEDO; JACOBI, 2013). Em termos epistemológicos, significa assegurar o protagonismo dos envolvidos nas problemáticas sociais para que possam compreender, sistematizar e produzir conhecimento sobre as práticas em que estão envolvidos.

A metodologia empregada pode variar, considerando que sua caracterização também é diversa, podendo ser pesquisa-ação de cunho colaborativo, existencial, crítico e emancipatório (TANAJURA; BEZERRA, 2015). Em todas as abordagens, alguns princípios se repetem, garantindo a essência da pesquisa-ação. Destacam-se: a) o problema de pesquisa não é oferecido ao grupo pesquisado, mas, pelo contrário, emerge de uma situação de crise dos próprios participantes; b) por respeitar os envolvidos, a pesquisa-ação se baseia na escuta sensível, que não julga, não mede e não compara; c) o pesquisador não oferece, imediatamente, seus saberes, mas acolhe o saber daqueles com quem ele pretende trabalhar, é preciso ser aceito pelo coletivo; d) a realização é espiral, pois é preciso avaliar os resultados permanentemente, a fim de encontrar soluções para os problemas de pesquisa, e o discurso tem sentido se interfere na ação; e) a linguagem acessível, nem sempre valorizada pelo rigor científico, é a base metodológica dessa abordagem, visto que o objetivo maior é, sempre, a construção compartilhada de soluções para o desenvolvimento dos atores envolvidos (BARBIER, 2007).

Todos estes princípios estão ancorados nos seguintes pressupostos epistemológicos: a) os sujeitos de pesquisa são protagonistas no processo de investigação; b) a escuta e o diálogo constituem-se como estratégia fundamental da investigação; c) os saberes necessários para a investigação das problemáticas não são externos e sim constituídos no próprio processo de pesquisa; d) a autoavaliação do processo é dialética e permanente; e) a produção do conhecimento é cuidadosa com o uso de uma linguagem acessível para que possa ser compreendida por todos os integrantes.

A pesquisa-ação no campo das políticas educacionais

O ato educativo é dotado de uma especificidade determinante: envolve seres-humanos, pois, na perspectiva de Charlot (2013), é, sobretudo, a educação que nos humaniza. Logo, a pesquisa tradicional, de método rigoroso, nem sempre abarca as especificidades e os limites do campo educacional. A pesquisa não é um ato solipsista, solitário, individual. Ela se constitui num trabalho coletivo, interativo, intersubjetivo, de várias mãos como nos diz Brandão (2003).

A pesquisa-ação, de modelo aberto e dialético, mostra-se como uma possibilidade de compreensão da práxis, por isso, seu uso pode potencializar o alcance das políticas educacionais, visto que essas são pensadas, geralmente, para a resolução de desafios reais (TANAJURA; BEZERRA, 2015). Tratar de temáticas no âmbito da educação, buscando transformar a pesquisa em instrumento de mudança social, demanda uma mudança de atitude do pesquisador, que abandona, mesmo sem abrir mão do método, a neutralidade. É na *ação* que o pesquisador se afirma, comprometido com o papel social e político de sua pesquisa.

Ferraz de Toledo e Jacob (2015) argumentam que a metodologia da pesquisa-ação tem função política, pois busca respostas e soluções que mobilizem sujeitos, que fortaleçam a participação comunitária, a responsabilidade e a solidariedade. Acusada, comumente, de ser um método de pesquisa vago, a pesquisa-ação possui o rigor científico construído por meio do envolvimento intenso dos participantes, os quais se formam durante o pro-

cesso. No âmbito das políticas educacionais, a pesquisa-ação possibilita a apropriação ativa de questões que atravessam a educação, visto que a aprendizagem não é espontânea, pois ocorre mediante um intenso e constante processo de questionamento e reflexão das próprias problemáticas, no qual os participantes se afirmam como autores de seu próprio desenvolvimento (BARBIER, 2007).

As temáticas das políticas educacionais são dinâmicas, o que exige uma ação de pesquisa sempre atenta. Temas como aprendizagem, avaliação, currículo escolar, políticas de financiamento, formação de professores, gestão escolar, construção de processos formativos, dentre outros, precisam andar juntos com a realidade dos mais diferentes espaços de ensino. Por isso, uma pesquisa de cunho generalista nem sempre cumpre a função de oferecer respostas aos desafios educacionais e suas particularidades e tende a responder ou apresentar soluções limitadas e paliativas para problemas que são complexos e exigem envolvimento constante dos envolvidos. A pesquisa-ação tem a vantagem de transformar os envolvidos em investigadores de suas próprias ações e problemáticas.

Diante do exposto, a pesquisa-ação constitui-se como aliada ao processo de compreensão e ação no campo das políticas educacionais, visto que é aberta, cíclica e caracteriza-se como instrumento de mudança social (TANAJURA; BEZERRA, 2015). Dessa forma, para melhor compreender a inserção da pesquisa-ação no campo das políticas educacionais, realizamos uma consulta utilizando como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O recorte temporal compreendeu o período de 2011 a 2021. Para a seleção dos trabalhos, utilizamos como descritores as expressões “pesquisa-ação” e “políticas educacionais”. A partir dessa seleção, encontramos 13 trabalhos, sendo quatro teses de doutorado e nove dissertações de mestrado, conforme mostra o quadro 01.

Quadro 01 - A pesquisa-ação em teses e dissertações em políticas educacionais no período de 2011-2021

| DISSERTAÇÕES |
|--|
| <p>Integração de tecnologias educacionais em rede pelos estudantes-estagiários do curso de formação de professores para a educação profissional: portais e recursos educacionais digitais IES: UFSM Ano de publicação: 2019 Link de acesso: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19805 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: Permitiu analisar como os estagiários do curso de formação de professores utilizam recursos tecnológicos em suas aulas e, a partir disso, elaborar proposta de intervenção para qualificação das aulas.</p> |
| <p>Usos e sentidos das TDICS na Amazônia: Os desafios em implantar a TI verde em uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém-Pa IES: UFOPA Ano de publicação: 2019 Link de acesso: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/501 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: A pesquisa-ação do tipo crítico-colaborativa permitiu a instalação do grupo de formação reflexiva colaborativa na escola estudada, com o objetivo de analisar, refletir e propor ações sobre as práticas pedagógicas pautadas pelas TDICS.</p> |
| <p>A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Campina Grande/PB: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica IES: UFPB Ano de publicação: 2018 Link de acesso: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14705 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: Sustentou a possibilidade de desenvolver pesquisa pautada pela práxis educativa freireana, que pressupõe o processo de ação-reflexão-ação durante a realização das oito oficinas formativas para sete professoras e duas coordenadoras, que correspondem aos sujeitos da pesquisa.</p> |
| <p>Políticas públicas para integração de tecnologias educacionais na formação inicial de professores IES: UFSM Ano de publicação: 2016 Link de acesso: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7291 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: Deu sustentação para o desenvolvimento da pesquisa a partir dos pressupostos do ciclo espiral de Kemmis e McTaggart (1988) por meio de (re)planejamento, ação, observação e reflexão, reforçando seus fundamentos na educação dialógico-problematizadora de Paulo Freire e Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2011).</p> |
| <p>Mediação pedagógica no ensino-aprendizagem colaborativo do sistema e-Tec Brasil IES: UFSM Ano de publicação: 2015 Link de acesso: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7214 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: Permitiu o estabelecimento de etapas cíclicas de planejamento, implementação, avaliação e replanejamento das ações que permeiam a construção das estratégias didático-metodológicas implementadas em curso de ensino-aprendizagem colaborativo mediado pelas ferramentas do Moodle.</p> |

| |
|--|
| <p>Integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino técnico de nível médio IES: UFSM Ano de publicação: 2015 Link de acesso: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7248 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: Permitiu expor as questões que se relacionam com as políticas públicas para o ensino técnico de nível médio, perpassando pelas necessidades da fluência tecnológica dos docentes, apresentação, prática e capacitação do Moodle como Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem.</p> |
| <p>A integração das tecnologias educacionais em rede e a convergência entre as modalidades no processo ensino-aprendizagem IES: UFSM Ano de publicação: 2014 Link de acesso: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7110 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: Por buscar a problematização da mediação do educador nas atividades lúdicas oferecidas no cotidiano da Educação Infantil, a pesquisa-ação colaborativa-crítica, pautada pela colaboração, permitiu a observação de uma realidade, propôs plano de ação e análise dos resultados alcançados.</p> |
| <p>Objetos de aprendizagem e alfabetização: a proposição de um encontro IES: UFRN Ano de publicação: 2011 Link de acesso: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14430 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: Permitiu conhecer, na concepção de professores alfabetizadores, quais os fatores determinantes do fracasso escolar na alfabetização no campo de pesquisa e no Brasil, bem como identificar atividades significativas no processo de alfabetização de crianças para servirem de apoio à construção e ao desenvolvimento de um conjunto de Objetos de Aprendizagem (OA).</p> |
| <p>TESES</p> |
| <p>Produsage e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares IES: UFSM Ano de publicação: 2019 Link de acesso: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20499 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: A espiral cíclica da pesquisa-ação contemplou o desenvolvimento das atividades, em meio às etapas de (re)planejamento, ação, observação e reflexão, necessárias para compreensão teórica, política e ideológica dos Recursos Educacionais Abertos (REA) nas práticas escolares.</p> |
| <p>Performance docente na (co) autoria de recursos educacionais abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos IES: UFSM Ano de publicação: 2017 Link de acesso: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15048 Justificativa para o uso da pesquisa-ação: O movimento espiralado cíclico da pesquisa-ação sustentou (re)planejamento, ação, observação e reflexão da performance docente para compreensão teórica, política e ideológica do movimento REA e o (co)autorar de composições abertas, em cursos de formação inicial de professores, do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).</p> |

Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas

IES: UFPB

Ano de publicação: 2015

Link de acesso: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7738>

Justificativa para o uso da pesquisa-ação: Permitiu refletir acerca de uma realidade de atuação docente, sem dissociar a teoria da prática ou aferir importância maior a uma das duas.

Sou surdo e não sabia? Situação linguístico, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município

IES: UFPB

Ano de publicação: 2014

Link de acesso: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4856>

Justificativa para o uso da pesquisa-ação: O levantamento, a observação e a análise de dados através da pesquisa-ação permitiu a constatação de que a política de inclusão escolar dos surdos não se sustenta em escala local como espaço realmente inclusivo, o que levou ao desenvolvimento de ações contra-hegemônicas com a criação de escolas bilíngues para surdos como locus da produção linguística, cultural e identitária, fora dos centros do poder político.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Realizada a análise dos trabalhos, identificou-se que a pesquisa-ação no campo das políticas educacionais, enquanto uma metodologia de pesquisa, ainda é pouco utilizada. Os trabalhos concentram-se, sobretudo, em instituições federais, com destaque para a Universidade Federal de Santa Maria, da qual têm origem sete dos treze trabalhos selecionados. Além disso, o levantamento permite afirmar que a pesquisa-ação está relacionada à temática do uso das tecnologias na educação (oito trabalhos) e às práticas ligadas à educação especial (três trabalhos).

Por outro lado, os trabalhos apontam para a potencialidade da pesquisa-ação como um instrumento que favorece a análise crítica dos objetos de investigação, sobretudo a partir da pedagogia freireana da observação e reflexão, reforçando seus fundamentos na educação dialógico-problematizadora. Também está imbuída na espiral do planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento, aproximando o pesquisador do seu campo de investigação e comprometendo-o com a responsabilidade de contribuir para a transformação propositiva da realidade investigada. Fica evidente, nesse sentido, a presença dos aspectos epistemológicos da pesquisa-ação resumidamente apresentados na seção anterior.

A educação, como um processo planejado e participativo de reflexão e ação, pode oferecer subsídios para que os grupos sociais “nadem contra a correnteza” e “reinventem o futuro”, atuando na busca de soluções e na tomada de decisões sobre os problemas que lhes dizem respeito, satisfazendo não apenas suas necessidades, mas também seus anseios diversos. A pesquisa-ação propõe-se ir além da busca de respostas para os problemas em estudo, avançando em direção ao enfrentamento destes no decorrer do seu desenvolvimento.

Um olhar atento sobre as justificativas pelas quais a pesquisa-ação foi utilizada nos trabalhos selecionados e resumidamente destacados no Quadro 1 possibilita visualizar, de certa forma, as opções epistemológicas e sua produtividade e amplitude de utilização em distintos campos de investigação. A pesquisa-ação pode ser utilizada no âmbito das tecnologias, no atendimento educacional especializado, na formação inicial de professores, nos estudos freireanos, nas atividades lúdicas com a educação infantil, na explicitação das concepções dos professores alfabetizadores sobre fracasso escolar, no movimento espiralado cíclico dos recursos educacionais abertos (REA), na reflexão sobre a atuação docente na educação popular e no ensino de história local, na compreensão e proposição de ações contra-hegemônicas das políticas de inclusão escolar, dentre outros.

Todos esses aspectos, de um lado, evidenciam os alcances e as potencialidades que a pesquisa-ação pode ter nos trabalhos de dissertações e teses em distintas áreas de pesquisa e de modo especial na educação; de outro, indaga por que razões sua utilização ainda é tímida e focada em algumas temáticas e instituições. O conhecimento da pesquisa-ação ainda constitui um desafio que precisa ser enfrentado pelos grupos de pesquisa nos diversos programas de pós-graduação espalhados pelo Brasil. Para isso, são necessários estudos, compreensões e envolvimento dos pesquisadores para superar os preconceitos e as simplificações que sempre acontecem quando há um superficial conhecimento de uma ferramenta metodológica.

Considerações finais: limites e potencialidades da pesquisa-ação

O presente texto teve como objetivo analisar as potencialidades da pesquisa-ação no campo das políticas educacionais, sua contribuição à pesquisa acadêmica, às práticas docentes e ao fazer pedagógico, mostrando seu efetivo uso, suas peculiaridades e limites, bem como seu caráter dialógico e interativo na produção e na socialização do conhecimento.

A problemática norteadora partiu de uma questão principal: quais referenciais epistemológicos fundamentam a pesquisa-ação? A pesquisa também teve questões secundárias, definidas em: quais procedimentos são imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa-ação no campo das políticas educacionais? De que forma a pesquisa-ação pode se apresentar como potente para o desenvolvimento das pesquisas em políticas educacionais, em relação à teoria e à prática no contexto escolar?

Ao finalizar o estudo, apresentamos alguns indicativos sobre como a pesquisa-ação pode apresentar-se produtiva para o desenvolvimento das pesquisas em políticas educacionais, identificando limites e potencialidades dessa modalidade de investigação. Em primeiro lugar, ela propicia experiências de formação continuada que analisa a realidade das escolas, promovendo uma reflexão sobre as práticas educacionais enquanto ação com pesquisa, isso é, inserindo uma cultura escolar comprometida com a pesquisa. Envolver os sujeitos de pesquisa no processo de investigação da própria prática faz com que eles mobilizem compreensões sobre o fazer pedagógico de forma crítica e reflexiva. Os sujeitos que se tornam pesquisadores da própria prática passam a observar suas ações com “outros olhos”, são mais cuidadosos nas escolhas didáticas, prestam mais atenção ao contexto em que estão inseridos, são mais solidários com a dimensão coletiva do processo pedagógico e são mais autocríticos sobre o que fazem.

Conforme apresentado no decorrer do texto, quando os sujeitos de pesquisa são protagonistas no processo de investigação, quando a escuta e o diálogo se constituem estratégia fundamental da investigação, quando os saberes necessários para a investigação das problemáticas não são externos

e sim constituídos no próprio processo de pesquisa, quando a autoavaliação do processo é dialética e permanente; e quando a produção do conhecimento é cuidadosa com o uso de uma linguagem acessível para que possa ser compreendida por todos os integrantes, estamos diante de robustos pressupostos epistemológicos de uma promissora abordagem metodológica que constitui sujeitos pesquisadores que vão se tornando protagonistas dos processos de investigação das problemáticas em que estão envolvidos. Com isso, instaura-se nos ambientes escolares uma produtiva forma de mobilizar sujeitos e contextos que produzem transformação social, compromisso ético e engajamento coletivo dos envolvidos.

Um olhar crítico sobre o próprio processo de pesquisa-ação requer, contudo, certos cuidados. Para Franco (2005, p. 485), nas últimas décadas, a pesquisa-ação tem sido utilizada de diversas maneiras, constituindo um “vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas” e que, “muitas vezes se operacionalizam na práxis investigativa, sem a necessária explicitação de seus fundamentos teóricos, gerando inconsistências entre teoria e método e comprometimentos à validade científica dos estudos”.

Tripp (2005) ressalta que, devido à sua popularidade, a pesquisa-ação tem sido aplicada de maneira vaga a qualquer tentativa de investigação ou melhoria da prática, e Monteiro *et al.* (2000) alertam ainda para a tendência de a pesquisa-ação tornar-se um *modismo*, pois afirmam que novas teorias e práticas são muitas vezes recebidas sem muita crítica e, como consequência, recaem sobre a banalidade.

Ferraz de Toledo e Jacob (2013) também alertam para o cuidado no uso dessa metodologia, para que sua aplicação não seja vaga, o que dificulta sua validação. Além disso, por utilizar uma linguagem acessível, que converse com o grupo envolvido, a pesquisa-ação pode enfrentar obstáculos na validação pelo campo científico.

Todas essas observações quanto aos limites da pesquisa-ação não têm a finalidade de desestimular a utilização desse tipo de investigação. Ao contrário, a atitude crítica e autocrítica potencializa a pesquisa-ação como um vasto campo que aprimora a investigação no campo das políticas educa-

cionais e coloca em movimento os sujeitos envolvidos para que passem a observar, à luz de critérios e de referenciais teóricos, as ações desenvolvidas no âmbito da prática.

De acordo com o levantamento de teses e dissertações que trataram a temática, constatou-se que a pesquisa-ação ainda é um tema a ser expandido no campo das pesquisas educacionais. Enfatiza-se o seu potencial de formação continuada, baseada na reflexão sobre as ações pedagógicas, em diálogo com a pesquisa acadêmica. Dentre os limites, destacam-se os riscos de inconsistências no rigor metodológico que põe em questão sua validade científica.

Nos dados obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a pesquisa na formação continuada não foi citada no contexto da educação básica pública, apenas demandas específicas das escolas em relação às tecnologias da informação, alfabetização e educação inclusiva.

Referências

AGUIAR, Deliane Costa de. **Integração de tecnologias educacionais em rede pelos estudantes-estagiários do curso de formação de professores para a educação profissional: portais e recursos educacionais digitais**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19805/DIS_PPGEDUCACAO_2019_AGUIAR_DELIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BAGETTI, Sabrina. **Mediação pedagógica no ensino-aprendizagem colaborativo do sistema e-Tec Brasil**. 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7214/BAGETTI%2c%20SABRINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BAGETTI, Sabrina. **Produsage e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares**. 2019. 183f. Dissertação. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20499/TES_PPGEDUCACAO_2019_BAGETTI_SABRINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Campinas/SP: Liber Livro, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, M.C.V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-53, jul./dez. 1991.

FERRAZ DE TOLEDO, Renata; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 122, jan./mar., 2013, p. 155-173.

FERREIRA, Gisele Vidal. **Usos e sentidos das TDICs na Amazônia: os desafios em implantar a ti verde em uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém/PA**. 2019. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/Pará, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/501/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_UoseSentidosdasTDICS.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GALLO, Patrícia. **Objetos de aprendizagem e alfabetização: a proposição de um encontro**. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14430/1/PatriciaG_DISSERT.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance docente na (co)autoria de recursos educacionais abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15048/TES_PPGEDU-

CACAO_2017_JACQUES_JULIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 fev. 2023.

LIMA, Maria das Graças de. **A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Campina Grande/PB : o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica.** 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14705/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves. **Sou surdo e não sabia? Situação linguístico, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município.** 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4856/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

POSTIGLIONE, Elionai de Moraes. **Integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino técnico de nível médio.** 2015. 110 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7248/POSTIGLIONE%2c%20ELIONAI%20DE%20MORAES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 fev. de 2023.

SONEGO, Anna Helena Silveira. **A integração das tecnologias educacionais em rede e a convergência entre as modalidades no processo ensino-aprendizagem.** 2014. 257f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em

Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7110/SONEGO%2c%20ANNA%20HELENA%20SILVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SOUSA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas**. 2015. 240f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7738/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

CAPÍTULO 13

ETNOGRAFIA DE REDES COMO FORMA DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO GLOBAL

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira - UPF

Sandra Maria Zardo-Morescho - Estado de Santa Catarina

Renata Cecilia Estormovski - Unisinos

Introdução

Este artigo tem como objetivo reconhecer a importância da etnografia de redes na análise das políticas educacionais presentes no cenário global. A etnografia de redes é uma metodologia que se destina ao mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular e pode ser definida como “análises etnográficas de governança de ação” (BALL, 2012, p. 28). Nessa direção, apresenta-se o problema desta pesquisa por meio da seguinte questão: Como a etnografia de redes pode contribuir para a compreensão das políticas educacionais globais?

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, em que a metodologia se utilizou da análise bibliográfica sobre a etnografia de redes e também a respeito da atuação de organismos multilaterais nas políticas educacionais. Sua escrita se subdivide em três seções: a primeira contextualiza a etnografia de redes como uma metodologia válida para a pesquisa das políticas educacionais hodiernas; a segunda aborda a atuação das redes de governança nas políticas educacionais no cenário global; e a terceira indica a influência das redes internacionais na produção das políticas da educação brasileira. Os referenciais bibliográficos partem de autores como

Ball (2014), Oliveira (2020) e Carvalho (2011) e revelam a importância da etnografia de redes para a compreensão das influências globais neoliberais sobre as políticas educacionais de países periféricos, como o Brasil.

A etnografia de redes como uma metodologia de análise de comunidades colaborativas na educação

A propagação da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), intensificada no final da década de 1980 e no início da década de 1990, difundiu globalmente a perspectiva de que as decisões econômicas deveriam se sobrepor às políticas (SALMON, 2017). Distintas realidades obtiveram o mesmo diagnóstico: a constante crise vivenciada era originada pela má gestão pública, qualificada como burocrática e ineficiente. Por isso, exigia-se uma redefinição do papel do Estado, mobilizada por meio de uma governança em que a noção de hierarquia migrasse para a de heterarquia, enquanto a noção de burocracia fosse alterada para a de redes (BALL, 2013).

No Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado²³ (BRASIL, 1995) materializou essas mudanças, estabelecendo a privatização, a terceirização e a publicização como estratégias para favorecer a eficiência e a eficácia nas ações estatais, diagnosticadas no documento como de baixa qualidade, burocráticas e com altos custos. Os serviços sociais (nos quais se inserem os educacionais), por não oferecerem possibilidade de lucros para o mercado, foram estimulados a comporem parcerias nas quais o Estado ofereceria os subsídios para a manutenção, mas as demais responsabilidades poderiam ser constituídas em colaboração com a sociedade civil (BRASIL, 1995).

Nesse cenário, contudo, fortaleceu-se a atuação de entes empresariais que, por meio de fundações e institutos que os representavam, passaram

²³ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi publicado em 1995 pelo Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) - cujo ministro era Luiz Carlos Bresser Pereira - e conformou-se com a agenda nacional que, na época, exigia modificações a fim de que o Estado (conceituado como em crise pela sua ineficiência) se tornasse não mais o único responsável pelos serviços públicos, mas que estabelecesse parcerias com a sociedade civil e com o mercado para a provisão de suas ações (BRASIL, 1995). Nesse sentido, o Plano foi basilar para que reformas fossem engendradas, com sua lógica sendo reafirmada continuamente desde então e proporcionando novos ajustes que seguem sendo estabelecidos a partir da lógica neoliberal de justaposição do setor privado ao público.

a promover seus projetos no âmbito educacional, aproximando os setores público, privado e filantrópico em torno de uma proposta em comum a ser elaborada, divulgada e/ou implementada. Diante de um cenário similar identificado também no Reino Unido e em outras partes do mundo, Ball (2014) formulou o conceito de redes políticas. Essas redes são definidas por ele como comunidades colaborativas formadas por atores que usualmente não participam da agenda decisional das políticas, mas que passam a se articular a partir de concepções unívocas quanto aos problemas públicos e às soluções a serem buscadas. Formam, nessa direção, comunidades discursivas que motivam novas ideias de políticas (BALL; OLMEDO, 2013).

Diante disso, rearranjos singulares passaram a ser efetivados no campo das políticas sociais e metodologias distintas começaram a ser exigidas a fim de que se pudesse compreender as novas conjunções de grupos, pessoas, ideias e projetos. Ball (2014), então, apresenta a etnografia de redes como um recurso para realizar o mapeamento e a análise dessas redes, identificando sua atuação, suas capacidades e seu poder. Utilizando-se do viés etnográfico tradicional, que intenta aprofundar-se em um grupo pertencente a um contexto específico para compreender sua cultura, seus modos de organização e suas relações, mas adaptando-o aos novos enquadramentos aos quais as decisões educacionais têm sido expostas, a etnografia de redes ressignifica e atualiza a dinâmica original da etnografia.

Antecipa-se que nem sempre a observação, a realização de entrevistas ou a organização de grupos focais com os sujeitos que compõem tais redes são possíveis (como a etnografia tradicionalmente recomendaria). Por isso, a etnografia de redes pode se pautar em publicações realizadas por tais grupos, em seus sites, em eventos promovidos, em material publicitário e/ou até mesmo por entrevistas concedidas à imprensa. Por meio desses materiais, a organização das redes pode ser esclarecida, identificando-se também suas intenções e, ainda, seus efeitos (BALL, 2014), além de proporcionar a imersão do pesquisador na rede analisada.

Por mais que o desenvolvimento dessa metodologia possa se apresentar como de execução simples, Ball (2014) alerta para possíveis problemáticas

ou críticas que a etnografia de redes pode sofrer. A primeira delas atenta para o fato de que as redes são facilmente identificáveis, contudo, a etnografia de redes busca superar sua mera descrição: pretende compreender sua sistemática de atuação, seus vínculos e sua atuação. Isso leva a um segundo possível equívoco: os diagramas que representam as redes (e que geralmente acompanham esses estudos) podem ser enganosos, por isso a análise precisa acompanhar e nortear a interpretação das comunidades políticas. Além do mais, as redes podem ser curtas e tendem a ser instáveis, com variações de sujeitos e propostas, o que alerta para a necessidade de que o pesquisador busque compreender os fluxos e as mobilidades que se estabelecem em certa rede. E, ainda, perceber o poder e a capacidade dos sujeitos nas redes em que atuam é uma função complexa, já que suas negociações não costumam ser publicizadas e podem ser firmadas, inclusive, informalmente (BALL, 2014).

Quanto à complexidade das redes, Ball e Olmedo (2013, p. 41) problematizam a formação de “redes dentro de redes”, já que esses grupos não atuam de forma isolada ou pontual. Pelo contrário, seu capital simbólico e econômico é mobilizado para a formação de novas parcerias, que ampliam o alcance e a divulgação de seus projetos. Com isso, entrelaçamentos entre esses atores se diversificam a partir de novas propostas conforme seus *acordos* obtêm bons resultados - como negócios que se diversificam. As conexões sociais, políticas e econômicas firmadas dinamizam os fluxos entre tais redes, favorecendo a disseminação de suas propostas e de seus valores (BALL, 2014). Estes, por sinal, costumam ser similares nos diferentes projetos apoiados por variadas redes, já que geralmente difundem uma perspectiva empreendedora e meritocrática, comumente apropriada por grandes grupos empresariais ao referirem-se à sua própria jornada.

Em relação às funções executadas pelos diferentes atores dentro das redes, Peroni e Caetano (2020) identificam três principais, sendo elas as de articuladores, financiadores e consultores. Os primeiros concentram seu papel em promover determinada proposta e buscar o apoio de outros sujeitos, engajando-os na divulgação e no alcance da iniciativa. Os financiadores

realizam o patrocínio ao projeto. E os consultores investem competências técnicas e experiência, promovendo o conteúdo da proposta e também boas práticas resultantes dela.

Um último ponto a ser destacado nesta seção refere-se às intenções dessas redes, especificamente quando se dedicam às políticas educacionais. Em geral, é preciso destacar a publicidade (direta ou indiretamente) recebida pelas empresas vinculadas a essas fundações e institutos quando da divulgação de seus projetos. Além disso, há regulamentação legal que permite a isenção de parte dos impostos de grupos privados por realizarem doações a entidades sem fins lucrativos²⁴ (o que explica a articulação explícita entre fundações e empresas). Ainda, Ball e Olmedo (2013) destacam que as redes políticas têm se calcado em uma *nova filantropia*: nova porque, diferente da tradicional, este formato aceita a possibilidade de lucros por meio de seus projetos (com a venda de materiais e cursos, por exemplo).

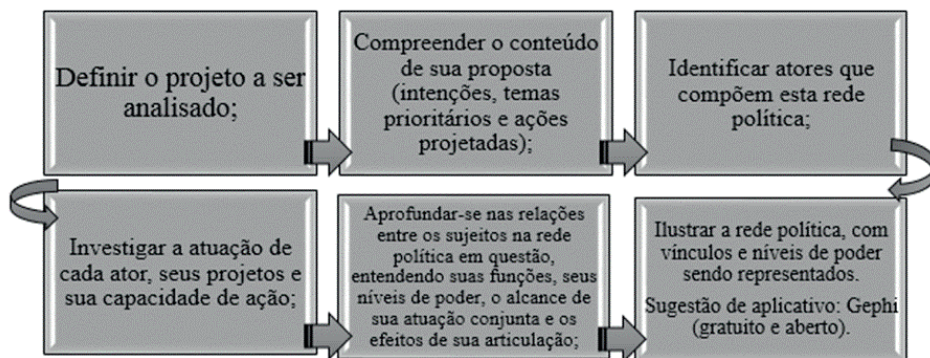
No entanto, a principal intenção das redes pode ser indicada como a redefinição do conteúdo da educação (PERONI, 2015), na medida em que essas vinculações para a promoção de um determinado projeto educativo buscam inserir outras perspectivas e novos valores no interior das escolas, especialmente daquelas de educação básica e públicas. Reafirmando a retórica neoliberal expressa de que o setor público é ineficiente, essas redes difundem iniciativas singulares, que afirmam qualificar o ensino. Fazem isso priorizando dados temas (como o empreendedorismo, encontrado na maioria dos projetos para o Ensino Médio atual), determinadas metodologias (normalmente aceitas no campo pedagógico, mas ressignificadas a partir de termos e percursos afins ao projeto) e, especialmente, os saberes a serem priorizados (restritos, hodiernamente, a competências e habilidades) amparados pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Essas intenções, assim como a origem e o alcance das redes políticas, não são locais e pontuais, mas se articulam a projetos educativos (e societá-

²⁴ Como exemplo, há a Instrução Normativa da Receita Federal nº 1.700, de 14 de março de 2017. Esse documento afirma que doações para entidades sem fins lucrativos podem ser utilizadas para dedução de impostos de pessoas jurídicas, conforme pode ser visualizado em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/>, com acesso, para esta escrita, em 26 set. 2022.

rios) pautados globalmente, o que é ratificado por Ball (2014) ao sinalizar a etnografia de redes como uma metodologia adequada a tais análises. Por isso, nas seções seguintes, aprofundam-se essas questões, abordando-se as redes de governança nas políticas educacionais do cenário global e a influência da rede educacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na produção das políticas na educação brasileira. Antes disso, a imagem disponibilizada abaixo apresenta uma síntese da etnografia de redes: uma sugestão de percurso que pode esclarecer a utilização dessa metodologia.

Figura 1: Síntese da etnografia de redes



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

A síntese expressa no quadro, contudo, não remete a um processo linear, já que a imersão do pesquisador em uma rede política a fim de realizar seu estudo é complexa e essas etapas se sobrepõem. A forma como são representados seus resultados também é contextualizada e não segue necessariamente tais fases. Apesar disso, o compartilhamento desse pequeno esquema pode ser válido para ilustrar a compreensão dessa metodologia, que possui centralidade para a compreensão das redes de governança nas políticas educacionais globais, como abordado a seguir.

A atuação das redes de governança nas políticas educacionais do cenário educacional global

O termo governança foi introduzido pelo projeto neoliberal nos discursos e nas práticas políticas, inserindo-se nas artimanhas das decisões das elites e tendo relação direta com a ampliação dos princípios da globalização nas políticas educacionais. Ingressou no campo da educação ao final do século XX por meio do Banco Mundial e “passou a fazer parte dos muitos documentos oficiais, acordos e projetos educacionais nacionais e internacionais” (GUIMARÃES-IOSIF, 2012, p. 17). Por isso, a governança é definida como a maneira pela qual “o poder é exercido na gestão dos recursos sociais e econômicos de um país” (ALVES, 2012, p. 133), impactando a educação (espaço para construir as capacidades dos indivíduos) que sofre a intervenção das políticas de redes globais sinalizadas pela autoridade externa de entidades multilaterais. Essas redes políticas caracterizam-se por um novo tipo social que envolve sujeitos específicos nas “relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problema sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29).

As redes políticas “[...] constituem uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade” (BALL, 2014, p. 34). Diante desse cenário, ocorrem mudanças nas modalidades e nos conteúdos das políticas de educação e prestação de serviços, em que “nacionalmente o setor educacional público está mais congestionado; novas relações e formas de relacionamento estão sendo estabelecidas dentro da política e em relação a ela, isto é, há uma nova mistura dentro da matriz de governança” (BALL, 2014, p. 34), que envolve relações de interdependência.

A globalização e as políticas originadas nas redes internacionais intensificam o poder para além do “Estado-Nação e legitimam conhecimentos políticos e interesses, não necessariamente localizados dentro do Estado-Nação ou da comunidade local” (SCHULTZ, 2012, p. 27). Nesse sentido, a rede representa um conjunto de mudanças nas formas de governança da educação, em âmbito nacional e global, e que envolvem a afirmação

de poder. A governança em rede direciona-se à solução de problemas das políticas públicas que, aparentemente, parecem sem solução. Recorrem ao suporte de propostas gerenciais, organizacionais e empresariais equiparadas pela colaboração de parcerias que constituem, assim, as redes compartilhadas (WILLIAMS, 2002, *apud* BALL, 2014).

Desse modo, a governança global é definida por regras e procedimentos estruturais que condicionam a educação ao redor do mundo. As agências globais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OCDE consideram a educação formal como decisiva para as mudanças requisitadas para a sociedade contemporânea (do capital). A soberania dessas instituições ressalta a legitimação do “poder de atores econômicos na formulação de políticas que fazem da educação algo simpático ao sistema do mercado global” (SCHULTZ, 2012, p. 32). Vale destacar que

[...] as agências, organizações e instituições internacionais atuam num circuito supranacional, estão a serviço do capital e dos mercados, captam dados estatísticos, estabelecem um padrão de qualidade universal para a educação obrigatória. Pressionam e exigem dos governos a adoção de instrumentos de avaliação em larga escala e sob padrões internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA (SILVA, 2012, p. 93).

Os movimentos da globalização desencadearam, em âmbito mundial, a formulação de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), como um movimento que busca determinar o que, para quem e como deve se dar a educação no mundo” (OLIVEIRA, 2020, p. 76). Desse modo, a rede das organizações internacionais vem exercendo a função decisiva na normalização das políticas educacionais nacionais ao promoverem a agenda orientada pela matriz da teoria do capital humano²⁵, a qual

²⁵ Referenciada inicialmente por Schutz, essa teoria associa o Produto Interno Bruto (PIB) de um país a seu nível de escolarização, indicando que investimentos em educação resultam em ganhos econômicos. Essa elaboração recebe várias críticas por reduzir a escolarização a uma mercadoria e por ignorar as classes sociais e as desigualdades entre elas, além de reduzir o trabalho como atividade vital a um emprego e a sociedade a um aglomerado de indivíduos (FRIGOTTO, 2015).

prescreve as prioridades, formas de visualizar e resolver problemas e que se constitui numa relação de fixação de mandato (sendo a OCDE a principal *think tank* mundial da globalização no campo da educação). Essa relação toma por base os grandes projetos estatísticos internacionais destinados à definição de indicadores e representando a “questão determinante na fixação de uma agenda global para a educação, com um enorme impacto nas políticas da educação dos países centrais, mas igualmente dos países situados na semiperiferia dos espaços centrais” (TEODORO, 2016, p. 44).

O fundamento do capital humano tomado para a elaboração das políticas, projetos e programas educacionais por redes comprometidas com a área educacional explicita o papel criador e de criação de corporativismo, competitividade e comercialização da educação (SCHULTZ, 2012). Não há como deixar de reconhecer que as políticas educacionais nacionais encontram-se permeadas por normas políticas globais, minadas pelas tendências mercadológicas de incentivo ao aprimoramento do meio econômico. Essas redes empenham-se bem mais “por modelos de eficiência do mercado, do que por modelos focalizados na comunidade, na cultura, justiça social e democracia” (SCHULTZ, 2012, p. 32).

Isso acontece quando a escola submete-se ao acolhimento de entidades privadas que ingressam em seu meio para provê-la quanto a orientações de assessoria pedagógica, recursos físicos e materiais, assim como quando as instituições se redimensionam no sentido de assumir aspectos empresariais mais do que educativos. A governança no âmbito da gestão escolar, então, passa a integrar princípios, práticas e procedimentos das ciências organizacionais, das ciências educacionais e das orientações das políticas públicas. Dessa forma, a gestão “constitui-se na área de interseção conceitual e operacional para viabilizar a adequada e efetiva implantação da governança educacional” (ALVES, 2012, p. 141), o que exige a tecnificação e a profissionalização dos dirigentes escolares, bem como a implantação de uma nova forma de administrar a escola. Tal prática pode ser exemplificada pelo Programa A União Faz a Vida (PUFV), da Fundação Sicredi, com ampla inserção educacional em todo o Brasil (ALBRECHT DA SILVEIRA; ESTORMOVSKI; ZARDO MORESCHO, 2022).

Os administradores escolares, nesse sentido, têm sido motivados para “desenvolver parcerias corporativas desde a construção do prédio escolar [...] a currículos, pesquisas, computadores, mesas e materiais”, entre outros (SCHULTZ, 2012, p. 32). Isso porque a ideologia neoliberal corporativista que penetra os sistemas educacionais intensifica a inserção de entidades interessadas nos programas e políticas educacionais, como é o caso das companhias de tecnologia, de serviços, de fundos privados e de instituições multilaterais que estão presentes no cenário global, nacional e regional dos países. Nesse contexto, ocorre a “passagem de governo para governança, onde governos nacionais não são mais a única fonte de autoridade política e tomadores de decisões” sobre a educação (SCHOLTE, 2011 *apud* SCHULTZ, 2012, p. 34). Na perspectiva em pauta o

[...] Estado passa então a privilegiar políticas educacionais voltadas para a avaliação, adotando padrões internacionais de qualidade da educação que valorizam apenas os aspectos mensuráveis da aprendizagem e reduzem a importância de se trabalhar com questões sociais locais nos ambientes educativos (GALVÃO et al., 2012, p. 259).

Portanto, a boa governança afirma-se na "relação estabelecida entre o Estado e o mercado, na busca da eficiência, efetividade e produtividade" (GALVÃO et al, 2012, p. 259). Os sistemas de ensino se voltam para educar os indivíduos ao consumo e para serem empreendedores de si mesmos mediante uma educação produtivista e que faz prevalecer a meritocracia na competição estimulada pelas avaliações globalmente aplicadas. Na próxima seção, apresenta-se a influência dessas redes internacionais sobre a educação brasileira, reafirmando-se sua análise como basilar à compreensão da redefinição do conteúdo da escola básica ocorrida no país.

A influência das redes internacionais na produção das políticas da educação brasileira

Na realidade brasileira, o movimento da reforma educacional foi estimulado pelo diagnóstico produzido pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que apontava uma “crise de eficiência, efi-

cácia e produtividade do sistema educacional, motivada pela incapacidade de o Estado interventor administrar as políticas educacionais” (CARVALHO, 2009, p. 37). As razões que identificaram a crise educacional se relacionavam à desordem fiscal, à falta de legitimidade e de racionalidade, à demanda pela descentralização, à hiperatividade decisória e ao insulamento burocrático.

A reforma foi viabilizada pelas organizações multilaterais, priorizando o mercado, a desconcentração dos mecanismos de financiamento e de gestão e a centralização do controle pedagógico por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Sistema de Avaliação (CARVALHO, 2009). Diante do percurso de reformas e de tendenciosa culpabilização pela qualidade da educação básica, adicionada ao apoio de empresários e de outros segmentos, ocorreu a mobilização para conquistar, em 2006, o projeto do Compromisso Todos pela Educação, que integra uma rede formada pelo poder público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e a sociedade civil. O movimento elegeu 22 metas a serem alcançadas até o ano de 2022, entre as quais define “manter 98% dos jovens de 4 a 17 anos na escola, alfabetizar toda criança até os 8 anos e fazer com que 90% dos brasileiros conclua o ensino médio até os 19 anos” (UNDIME, 2006, s/p). Conforme o que divulga a UNDIME (2006, s/p) o movimento Compromisso Todos pela Educação mobilizou o Brasil para universalizar o ensino e melhorar a qualidade educacional. Os participantes do movimento (grupos empresariais do país) atuaram na coordenação de atividades do terceiro setor mediante projetos de fundações e de investimentos, assim como na conscientização da sociedade para a urgência do problema.

A expressividade da influência das redes constituídas por agências internacionais quanto à gestão educacional e da interferência nas políticas da educação brasileira pode ser identificada no documento do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), lançado em abril de 2007, e integrado ao Compromisso Todos pela Educação, quando propôs que o “IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021”. O desafio consistiu em

alcançar o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando o Brasil completou 200 anos de sua independência (BRASIL, 2008, p. 22).

Outra interferência normatizadora encontra-se na regulamentação da educação básica que está registrada na Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE 2014/2024. O Plano prevê na Meta 7 o fomento à “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb” até o ano de 2021 (BRASIL, 2014). A mesma meta encaminha, na estratégia 7.11, a orientação para “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido” e de acordo com as projeções feitas até o ano de 2021. Tais prescrições colocam os sistemas de educação básica nacionais na obrigação de alinhar-se com um Estado adjetivado como avaliador e que interfere diretamente na gestão da escola.

Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que pretende promover o alinhamento entre as políticas educacionais, sem revelar a abertura para o pronunciamento dos atores educacionais, também aborda o enfoque da formação de competências e habilidades justificando o uso delas nas “avaliações internacionais da [...] (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da [...] (UNESCO [...]) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina [...]” (BRASIL, 2017, p. 13). Diante disso, a BNCC adota o enfoque de decisões pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências indicando que os alunos devem saber a “constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e [...] do que devem saber fazer [...] a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas” do contexto social, no exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2017, p. 13).

As exigências dos organismos internacionais (Cepal, Banco Mundial, Unesco, OEI e a OCDE) tentam convencer os governos nacionais a adotarem ações direcionadas à obtenção dos indicadores, incorporando a certificação da qualidade pretendida internacionalmente. Nesse sentido, Hipólito e Jorge (2020) observam que a UNESCO exerceu atribuição central na determinação das políticas educacionais na América Latina durante os anos de 1960 até os anos 1980, substituída pela influência do Banco Mundial. A crescente participação da OCDE por meio da prova do PISA denota as influências trazidas pelos organismos internacionais a serviço de produzir um espaço comum, tanto no sentido da comparabilidade e concorrência, quanto no sentido de integração e de convergência a um projeto internacional.

As decisões políticas para a educação, encaminhadas pela OCDE, convergem entre a forma do avanço da “economia, das demandas advindas da utilização das tecnologias e as funções atribuídas à educação obrigatória dos países. [...] as escolhas políticas, incidem sobre a educação, seja na gestão, no currículo, na formação dos professores, e/ou no financiamento” (SILVA, 2012, p. 92). De outra forma, Silva (2012, p. 93) salienta que o conjunto (redes) das entidades internacionais “atuam num circuito supra nacional, estão a serviço do capital e dos mercados, captam dados estatísticos, estabelecem um padrão de qualidade universal para a educação obrigatória” modulada pela adoção de instrumentos de avaliação em larga escala internacional como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA.

No Brasil, as orientações da OCDE vêm ocorrendo continuamente, por mais de 20 anos, e têm perpassado os distintos governos, executando a interlocução educacional com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desde a década de 1990, o Brasil se tornou num *parceiro* pontual da OCDE e em 2007 o Conselho Ministerial da organização criou uma “resolução fortalecendo a *cooperação* com o Brasil e demais *Parceiros-Chaves*” (OLIVEIRA, 2020, p. 76, grifos nossos). Em 2015, o Brasil “[...] pactuou com a organização um *acordo de cooperação*, com interesse em aprofundar mais essa *parceria*” (HIPÓLITO; JORGE, 2018, p. 17, grifos nossos). A agência ocupa lugar de destaque no protago-

nismo educacional quanto às definições internacionais da agenda educativa global e disponibiliza com regularidade

[...] relatórios sobre o conceito de capital humano, que medem a fertilidade do conceito, mas também seu caráter multidimensional. Os países-membros da organização concordam que o investimento em capital humano contribui para a prosperidade econômica emprego e coesão social, promovendo o bem-estar das populações [...] a análise comparativa apresentada [...] é rica em lições para entender a influência das escolhas de políticas públicas na acumulação de capital humano através de compensações que podem ser feitas em termos de [...] treinamento e boa educação [...]. (OLIVEIRA, 2020, p. 79).

A aprendizagem ideal aferida por medidas (metas e estratégias), traduz-se em indicadores estatísticos destinados a guiar o governo e a educação, vindo a naturalizar essa tendência independentemente das diferentes inclinações políticas e ideológicas dos governos nacionais. A categoria das avaliações internacionais representa a oportunidade de o “Estado obter informações pormenorizadas sobre o sistema educacional, realizar comparações intra e interpaíses e responsabilizar administradores e funcionários das escolas pelos resultados produzidos” (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 74). Além disso, o Estado se submete à comparabilidade entre os países através de programas internacionais de avaliação coordenados por organismos multilaterais em que, entre eles, o mais comum é o PISA. A OCDE se encarrega por produzir expertises voltadas à assistência técnica, cuja finalidade destina-se a orientar as políticas de ação do Estado, em que, “por meio de diferentes instrumentos, põe em circulação políticas que interferem na forma de condução dos sistemas educacionais pelo mundo, a partir de seu caráter pragmático, fornecendo dados e indicadores que permitem comparações e classificações” (OLIVEIRA, 2020, p. 19). Desse modo, fomenta e alinha a articulação das redes políticas para as demandas da governança da educação em nível global.

Considerações finais

Compreender a metodologia da etnografia de redes é fundamental para perceber de que forma as redes políticas atuam sobre a educação, especialmente aquelas em âmbito internacional que induzem a uma padronização, influenciando diretamente na elaboração das políticas educacionais brasileiras. Essa metodologia contribui para a identificação e para a análise dessas articulações, bem como para a compreensão de seu sistema de atuação, de seus fluxos e mobilidades, e das relações de poder que representam e que acabam por influenciar diretamente na política e na governança do Estado.

A influência de agências internacionais, com a justificativa de melhorar a qualidade da educação por meio de políticas públicas com maior eficácia, ganham força com a ideologia neoliberal. As parcerias de instituições privadas com os sistemas de ensino contribuem para a privatização da educação pública, a qual é submetida a um rígido controle pautado em metas e no alcance de resultados a partir das avaliações em larga escala, que elegendam padrões internacionais de qualidade.

As articulações de instituições privadas e filantrópicas, quando firmadas em favor da educação pública, num primeiro momento podem parecer atrativas pela promessa de solucionar os problemas educacionais. No entanto, quando analisadas criteriosamente por meio da etnografia de redes, apontam intenções, valores e projetos controversos, induzindo, fatalmente, à concorrência, à meritocracia e à responsabilização, e desconsiderando os contextos singulares das escolas e suas potencialidades.

Referências

ALVES, Manoel. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (Org.) **Política e Governança Educacional** - Contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília (DF): Editora Universa, 2012.

BALL, Stephen John. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. [Entrevista concedida a] Sanny Silva da Rosa. **Rev. Bras. Educ.**, v. 18, n. 53, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200012>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen John; OLMEDO, Antonio. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86p.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão escolar autônoma e compartilhada** – gerencialismo ou democratização. Goiânia: Editora UFG, 2009.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 16 dez. 2022.

GALVÃO, Afonso; et al. Desafios da política e governança educacional na promoção da cidadania no Brasil. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e Governança Educacional** - Contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Editora Universa, 2012.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e Governança Educacional**. Contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Editora Universa, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas Implicações. **Sisyphus Journal Of Education**, v. 8, ISSUE 01, 2020.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente** – a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel Maria. Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e mercado. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 15, n. 37, out/dez., 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24176/17032#>. Acesso em: 27 mai. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

SALMON, Anne. A empresa neoliberal: da ordem espontânea à ordem moral. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 45, mai/ago 2017, p. 230-256.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton. **Políticas de accountability em educação** – Perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: editora Unijuí, 2019.

SCHULTZ, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (Org.). **Política e governança educacional** – Contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Editora Universa, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública? In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (Org.). **Política e governança educacional** – Contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Editora Universa, 2012.

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; MORESCHO, Sandra Maria Zardo. A articulação entre o público e o privado nas políticas educacionais: Um estudo de caso a partir da etnografia de redes. In: FÁVERO, Altair Alberto; et al. **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359847694_Leituras_sobre_Pesquisa_em_POLITICA_EDUCACIONAL_e_a_TEORIA_DA_ATUACAO. Acesso em: 15 set. 2022.

TEODORO, António. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, maio/ago.-2016.

UNDIME. **A favor da educação** - Compromisso Todos pela Educação. 2006. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/a-favor-da-educacao--compromisso-todos-pela-educacao>. Acesso em: set. 2022.

CAPÍTULO 14

ESTUDO DE CASO NA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE SUA INFLUÊNCIA NOS CONTEXTOS ESCOLARES

Carina Copatti – UFES

Graziela Bergonsi Tussi – UPPF

Introdução

As pesquisas em políticas educacionais têm sido produzidas sob distintos aportes teóricos e metodológicos, constituindo, ao longo das últimas décadas, um conjunto amplo e diverso de estudos que avançam e qualificam essa área. No entanto, apesar dos avanços, desafios e dúvidas seguem sendo frequentemente evidenciados, quando se trata de definir o tipo de pesquisa, o recorte e, principalmente, o método de interpretação. Segundo André (2013), muitos pesquisadores da área da educação ficam em dúvida sobre como podem identificar o tipo de investigação que estão realizando e como denomina-la. Um dos movimentos considerados pela autora é que, sendo o objeto de pesquisa circunscrito a porções restritas da realidade ou a situações muito pontuais, a decisão do pesquisador, especialmente o iniciante, é defini-lo como “estudos de caso”.

Diante disso, a teórica reitera a importância do cuidado com o rigor metodológico, o qual não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por descrição detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzi seu estudo. Nessa ação, descrevem-se quais tipos de pesquisa, procedimentos e métodos foram utilizados e, ainda, a linguagem

e os aspectos específicos inerentes ao tipo de pesquisa denominado como estudo de caso. Tal processo é importante, pois revela a preocupação com o rigor científico do trabalho; ou seja, se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos.

O cuidado com os delineamentos da pesquisa envolve também a linguagem utilizada na construção textual e a ética do pesquisador no desenvolvimento das etapas e no contato com os participantes. Sendo assim, a compreensão do que é um estudo de caso e como este pode ser desenvolvido na educação é de extrema relevância neste artigo. Isso porque consideramos como centralidade a utilização desses na relação entre as políticas educacionais e os contextos escolares, visando refletir a respeito dos cuidados, dos limites e das possibilidades existentes ao optar por esse tipo de pesquisa. Nessa perspectiva, trazemos como questão norteadora a seguinte reflexão: de que forma os estudos de caso contribuem para efetivas mudanças das políticas educacionais nos contextos educativos escolares?

A partir das reflexões introdutórias, neste capítulo, temos o objetivo de refletir sobre o estudo de caso qualitativo (ou do tipo etnográfico), considerando suas contribuições ao campo das políticas educacionais. Nesse movimento, analisamos, ainda, os documentos relacionados aos contextos educativos escolares, procurando evidenciar limites, cuidados e possibilidades em sua utilização. Ademais, propomos investigar, em proposições que se utilizam do estudo de caso, quais as contribuições, os limites e os cuidados necessários em sua utilização, voltados às políticas educacionais referentes aos contextos educativos escolares.

Dessa forma, a metodologia proposta envolve um constructo teórico-reflexivo, evidenciando pesquisas que contribuem para a definição de estudos de caso e seu desdobramento em estudo de caso do tipo etnográfico. Ainda, compreende a análise de publicações encontradas no Google Acadêmico, tendo como recorte os anos de 2018 a 2022, isto é, os últimos cinco anos. Para tanto, foram usados os seguintes descritores: estudo de caso, política educacional e educação escolar. Nessa etapa, a proposta foi identificar, nos

resumos dos artigos, aspectos que envolvessem os procedimentos, os percursos e os resultados, contribuindo para a construção de uma análise que relacionasse cuidados e atenção na utilização de estudo de caso nas pesquisas envolvendo políticas educacionais e realidades escolares, sob distintas perspectivas.

Este artigo foi, portanto, dividido em subtópicos, compreendendo, em um primeiro momento, a conceituação de estudo de caso e sua utilização em pesquisas qualitativas, com base em autores que tratam desse tipo de pesquisa. Em seguida, analisamos, por meio de pesquisas que se utilizam de estudo de caso, sua viabilidade e contribuições para a compreensão da realidade nos espaços educativos escolares. Por fim, tratamos do estudo de caso qualitativo em educação, a partir de possibilidades, limites e cuidados necessários. Assim sendo, este texto relaciona políticas educacionais e contextos educativos formais, no intuito de contribuir aos estudos e as pesquisas contempladas por esses campos.

Estudos de caso nas pesquisas qualitativas

Para iniciarmos, consideramos importante definir o estudo de caso e explicitar sua inserção no campo das pesquisas em educação. Conforme Hamel (1993), citado por Marli André (2008; 2013), a origem dos estudos de caso na Sociologia e na Antropologia ocorreu no final do século XIX e no início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. O principal propósito desses estudos era realçar as características e os atributos da vida social. Na medicina, na psicanálise, na psicologia e no serviço social, esses tinham, inicialmente, uma finalidade clínica: diagnosticar um problema apresentado por um sujeito e acompanhar o seu tratamento.

Na educação, de início, os estudos de caso apareceram nos manuais de metodologia de pesquisa, nas décadas de 1960 e 1970, porém, com um sentido muito limitado: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos ou uma sala de aula. Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, esse método ressurgiu na pesquisa

educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. (ANDRÉ, 2008; 2013).

Peres e Santos (2005) identificam três pressupostos básicos a serem levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. Especificamente naqueles aplicados ou utilizados no campo da educação, e especialmente em políticas educacionais, tais aspectos são essenciais à compreensão das dinâmicas, das processualidades e das multiplicidades dos sujeitos e dos aspectos que influenciam as decisões. Desse modo, em qualquer pesquisa que se utilize de estudo de caso, são necessários determinados cuidados, no intuito de manter a sua rigorosidade e confiabilidade.

Nesse sentido, podemos considerar que existem diferentes tipos de estudo de caso. Nas considerações de Esteban (2010), há três variedades: intrínseco (quando se realiza o estudo porque o interesse é a maior compreensão daquele caso em particular, e não a geração de uma teoria); instrumental (quando o objetivo é refinar uma temática ou uma teoria, e o estudo de caso serve como instrumento); e coletivo (estudo intensivo de vários casos, cujo objetivo é indagar fenômenos, populações ou condições).

Nas distintas possibilidades evidenciadas por meio do estudo de caso, denotamos a rigorosidade da atuação do pesquisador e o reconhecimento de que cada situação envolve aspectos gerais e especificidades inerentes à situação ou ao problema em análise. Tal processo se desdobra por generalidades e leituras mais amplas, abertas e abrangentes, mas possui o compromisso com o estudo de detalhes que envolvem as dinâmicas e os processos específicos encontrados no fenômeno/situação/caso em pesquisa.

Dentre as características dos estudos de caso realizados em educação, ganham ênfase os de tipo etnográfico, uma vez que empregam propriedades adaptadas de pesquisas de cunho etnográfico. Conforme André (2013),

os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e as relações que configuram a vivência escolar diária. Dessa forma, a experiência obtida pelo pesquisador em procedimentos que envolvem intensa imersão e contato com os sujeitos e os processos em pesquisa torna possível uma compreensão mais ampla, complexa e, espera-se, mais completa da investigação realizada.

Para Angrosino (2009, p. 30), a etnografia “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano: suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. No entanto, no contexto educacional, a utilização de processos embasados nos estudos de tipo etnográfico não visa obter contribuições desse campo no sentido de compreender diretamente a cultura, as crenças e os hábitos de um grupo, mas, sim, na necessidade de interpretar dinâmicas, decisões e relações dos sujeitos a partir do processo educativo que os une. Dito de outro modo, a pretensão é a análise por meio do estudo de caso qualitativo de base etnográfica, envolvendo a educação escolar, processo que relaciona os sujeitos e se torna central ao pesquisador.

O estudo de caso nas pesquisas em educação e sua contribuição ao campo das políticas educacionais

As pesquisas em políticas educacionais têm avançado nas últimas décadas e, dentre elas, são diversas as perspectivas teóricas e metodológicas. A fim de refletir sobre a importância e a necessidade de pesquisas que se utilizem de estudos de caso voltados a essas políticas, em articulação com as realidades educativas escolares, tecemos, a seguir, algumas considerações sobre o tema.

Para André (2013), os estudos de caso são fontes valiosas de investigação de fenômenos, uma vez que fomentam o contato direto e duradouro do investigador com as situações investigadas, possibilitando descrever práticas e comportamentos, além de assimilar significados e interações. A oportunidade de estudar os fenômenos em seu contexto permite compreender

como eles surgem e se desenvolvem, bem como, acompanhar sua evolução no período de tempo da pesquisa.

No campo educacional, o estudo de caso tem sido um caminho importante para analisar e compreender as dinâmicas e os elementos singulares de cada situação e em contextos específicos. Nesse sentido, André (2013) destaca que esses estudos tornam possível uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, sendo capaz de retratar situações da vida real. Além disso, eles dispõem de capacidade heurística, fazendo emergir novos sentidos e variáveis, pois não partem de um esquema teórico fechado. No entanto, é preciso cuidado com a abordagem descritiva *a-teórica*, tendo muita atenção ao fascínio ao pitoresco, o que requer preparo, capacidade e sensibilidade do pesquisador. Isso envolve, portanto, questões éticas que devem deixar claro o porquê de tais sujeitos, qual unidade de análise e desenvolver uma análise adequada e coerente com os demais aspectos essenciais à pesquisa, considerando-se os objetivos elencados, o embasamento teórico, a pergunta (ou as perguntas) a serem respondidas por meio da investigação proposta.

Ressaltamos o fato de que o pesquisador é central no estudo de caso, visto que as análises e as interpretações partem desse sujeito. Sendo assim, toda pesquisa que envolve esse tipo de estudo requer o envolvimento do investigador e coerência na escrita, pois, por meio dela, estabelece-se a comunicação entre as fontes dos dados – os sujeitos e as situações evidenciadas – e as interpretações originadas do pesquisador.

No que tange aos estudos de caso em políticas educacionais é sempre importante considerar a relação entre os documentos de políticas e os processos que acontecem nos contextos educativos, nas interações originadas, nos conflitos ou nas ações colaborativas geradas nesse processo. Isso porque as dinâmicas se constituem a partir de aspectos que envolvem as decisões tomadas e que, de alguma forma, em algum momento, chegam às escolas por meio desses documentos (leis, pareceres, ementas, etc.) e daquilo que se concretiza no cotidiano vivenciado pelos sujeitos (gestores escolares, professores, estudantes, etc.). Desse modo, a atenção do pesquisador precisa

abarcando o contexto em que se evidenciam as situações que ele pretende compreender a partir do objeto de análise, da definição de um problema de investigação, de um objetivo, de uma possível hipótese e dos processos teórico-metodológicos que tornem possível desenvolver as etapas da pesquisa e os movimentos inerentes ao estudo de caso.

Vieira et al (2016) consideram, a partir de Ball, Marguire e Braun (2012), que a forma como as políticas chegam às instituições de ensino está estreitamente relacionada a duas condicionalidades intrínsecas à sua formulação e implementação. De um lado, as escolas se configuram como espaços de reinvenção das políticas e, por isso mesmo, “encenam” políticas e desencadeiam maneiras próprias e peculiares de lidar com elas. Porém, por outro lado, como apontado nos estudos de Torres (2005), reconhece-se que cada unidade escolar possui uma cultura organizacional própria. Assim sendo, Vieira et. al. (2016, p. 54) destacam que as iniciativas governamentais são consideradas como fatores exógenos às escolas, originadas pelo Ministério da Educação e pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, ao passo que seus próprios recursos humanos (professores, equipe gestora, alunos e funcionários), materiais e imateriais são “fatores endógenos”.

Dessarte, reconhecer que, nas escolas, a atuação das políticas educacionais se faz presente e é constantemente articulada às ações e às interações realizadas, também torna possível a defesa de que essas dinâmicas sejam objetos de estudos em pesquisas que se utilizam de estudos de caso. Isso em razão de que essa proposta se embasa em um conjunto de ações do pesquisador, as quais colocam atenção aos desdobramentos e às minúcias evidenciadas pelos sujeitos no movimento de produção dos dados e sua interpretação.

Um estudo de caso que considere as políticas educacionais, sejam elas mais amplas (em nível nacional ou estadual) ou locais (no município ou, até mesmo, nas instituições escolares), demanda um olhar crítico-analítico aos documentos, às decisões e às interpretações que considerem tanto os movimentos de adequação a essas políticas ou, ainda, as resistências e os resultados que são possíveis de serem alcançados e, posteriormente, analisa-

dos, a partir da sua implementação nas escolas. Exemplo disso pode se dar por meio da investigação a respeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas públicas brasileiras.

Dessa maneira, pelo estudo de caso torna-se possível planejar etapas, objetivos e metodologias cuja dinâmica contribua para que o pesquisador se debruce sobre o tema a partir de um arranjo de processos que relacione teorias, leis, normas e processos empíricos, através dos quais possa colocar em interação sujeitos, documentos e desdobramentos originados dessa relação. A investigação, nesse sentido, não se desenvolve especificamente sobre os indivíduos e suas interpretações pessoais, mas envolve também outros fatores, dos quais dinâmica e força (interação e interferência) somente se tornam evidentes por meio de um processo de imersão possível a partir de estudos de tipo etnográfico.

Cada contexto escolar, portanto, ao ser analisado por meio de estudo de caso, tende a elucidar, principalmente, aspectos específicos dessa realidade em que atuam indivíduos únicos que constituem vivências e experiências com outros sujeitos atuantes no espaço. Entretanto, a conjuntura em análise compreende uma parte da totalidade, por isso, é influenciada por aspectos mais gerais e relaciona-se a outros contextos escolares, constituindo-se de um processo organizativo, de uma dinâmica que envolve sujeitos, culturas e processos cujas características ora se assemelham, ora exprimem singularidades.

Conforme Vieira et. al. (2016), com base em Dale (2010), o desenho e a implementação das políticas educacionais contemporâneas do mundo globalizado são frutos da articulação entre as escalas de governança (supranacional, nacional e subnacional), as instituições de coordenação (Estado, mercado, comunidade e família) e as atividades de governança (financiamento, propriedade, fornecimento e regulação). Assim, as articulações identificadas se expressam de algum modo nos contextos educativos escolares e nos provocam a investigar como cada escola e os sujeitos que nela atuam compreendem esses processos e têm conhecimento dos seus desdobramentos e das implicações que trazem ao trabalho docente e às demandas inerentes à profissão de professor.

O estudo de caso, diante disso, torna-se um caminho profícuo no intuito de analisar e interpretar tais dinâmicas, por meio de um conjunto de etapas, as quais já descrevemos no início deste texto. Estas, conforme os distintos autores citados, podem tornar possível uma pesquisa ampla, densa, complexa e relacionada aos contextos e aos sujeitos do local em que essa investigação é desenvolvida.

Em vista disso, produzir um estudo de caso tendo como delineamento as políticas educacionais relacionadas aos contextos educativos escolares demanda do pesquisador um compromisso ético, político, científico e social de trazer à tona as interações, os conflitos e as fragilidades que se apresentam na relação entre a política educacional, os profissionais da educação e o(s) processo(s) educativo(s). Enquanto pesquisadores, isso nos provoca a olhar de outro modo aos estudos de caso e ampliar as possibilidades de desenvolvê-los no movimento de produção de conhecimentos em políticas educacionais, colocando em evidência aspectos possíveis de serem analisados, interpretados e compreendidos a partir dos recortes do local, sempre em diálogo com as dinâmicas e as implicações do contexto nacional e global. Estas, por sua vez, tão presentes nas reformas políticas que atualmente são implementadas nas escolas e advindas, por vezes, de propostas que não consideram as diversidades e as singularidades de cada lugar e os sujeitos que atuam em cada ambiente de ensino.

Estudo de caso qualitativo em educação: possibilidades, limites e cuidados necessários

De acordo com André (2008), o estudo de caso qualitativo valoriza o papel que o sujeito possui no processo de produção de conhecimento, frente à realidade social apresentada. Nesse método, o pesquisador pode utilizar como parâmetro linhas de referência para o desenvolvimento do estudo, definindo fases para construir, de maneira mais organizada e sistemática, a coleta dos dados. Essas linhas são apenas fios condutores, visto que uma pesquisa é uma atividade criativa e pode acontecer de duas formas: quando as duas etapas acontecem ao mesmo tempo, ou quando uma etapa tem

mais ênfase que a outra. Geralmente, as fases desse tipo de estudo se dividem em três: exploratória, de coleta e de análise de dados.

Na fase exploratória, ocorre a delimitação do objeto de estudo, bem como, dos participantes da pesquisa. Também se analisa o caso, definindo e contornando as questões iniciais, logo, é nela que são estabelecidos os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados. Como a pesquisa está em sua fase inicial, precisa-se de uma problemática a ser respondida por meio de uma série de questões e/ou da definição de hipóteses provisórias. Para André (2008), o problema pode ter origem na literatura relacionada ao tema, decorrer da prática profissional do pesquisador, dar continuidade a pesquisas anteriores ou, ainda, nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa. De qualquer modo, essa problemática tende a se modificar conforme o estudo avança, uma vez que as hipóteses vão se confirmando, e alguns questionamentos acabam sendo descartados, seja por falta de embasamento, seja pelo direcionamento que se dá à pesquisa.

A fase seguinte, da delimitação do estudo e da coleta de dados, deve ser composta de fontes e instrumentos variados e acontecer em diversos momentos do estudo, haja vista que as informações que precisam de coleta podem ser necessárias desde o começo da pesquisa, sendo concomitantes com a fase exploratória. Desse modo, se o tempo for limitado (pesquisa curta), é importante delimitar um recorte dos fenômenos que serão investigados.

Para Bassey (2003, p. 81, tradução nossa), “há três grandes métodos de coleta de dados: fazer perguntas (e escutar atentamente as respostas), observar os eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. Em se tratando do estudo de caso em educação, são utilizados questionários, entrevistas e roteiros de observação, sendo que vários pesquisadores indicam manuais de como fazer cada um desses métodos. Ademais, segundo Esteban (2010), outros métodos podem ser utilizados nos estudos de caso, como a etnografia, os bibliográficos-narrativos, além das entrevistas e da análise documental, dependendo da finalidade da pesquisa.

A produção dos dados resultantes de entrevistas é uma etapa que requer muita cautela por parte do pesquisador, que precisa elaborar um roteiro

baseado nas questões ou nos pontos críticos a ser mostrados ao respondente, acompanhados de esclarecimentos de que não se busca resposta do tipo “sim” e “não”, mas posicionamentos pessoais, argumentações, ideias e explicações. Para tanto, é importante anotar o máximo possível do que se apresenta, indicando detalhes e aspectos que possam se tornar significativos no processo de análise e interpretação. Já em uma observação de campo, por exemplo, a situação física deve ser mencionada, destacando-se também outros elementos que se evidenciam nas dinâmicas observadas. O pesquisador, ao fazer essas observações, precisa considerar aspectos que influenciam as vivências, como vegetação, dinâmica social e cultural, econômicos, sociais e políticos. Ainda, ele pode se utilizar de mapas, desenhos, fotografias, dentre outros recursos que contribuam para a pesquisa.

De acordo com André (2008, p. 53), “quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais”. Ao considerar a utilização desses recursos, sejam eles atuais ou de arquivos obtidos, é importante que se considere a elaboração de um plano para coleta e análise desses documentos, relacionando os achados com elementos novos que podem surgir de outras fontes consultadas. É possível que a evidência possa substituir o registro de um evento que o pesquisador não pôde observar diretamente, nesse caso, será necessário complementar informações através de outras fontes, fornecendo base para triangulação de dados.

Por fim, a última fase é a de análise dos dados, para posterior elaboração do relatório. A análise de dados está presente em todo o processo do estudo de caso em educação, mas se torna mais formal após o encerramento da coleta das informações. Na fase exploratória, ao disponibilizar as ideias para os participantes, é possível saber a relevância do que foi registrado até então. Após todo o material ser coletado, é preciso organizá-lo e catalogá-lo, elegendo uma ordem (cronológica, alfabética, ou a critério do pesquisador) para sistematizar as informações de forma mais estruturada. Nesse sentido, o investigador precisará dedicar um tempo significativo a essa fase, pois não basta categorizar os dados para analisar um estudo de caso. “É preciso que o

pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto” (ANDRÉ, 2008, p. 56).

Isso posto, a escrita do relatório do estudo de caso na pesquisa em educação requer habilidades de redação por parte do pesquisador. Quanto mais este escrever para o público em questão, mais aumentam as chances de entendimento do texto. Para Yin (2001, p. 185), “a clareza da escrita, no entanto, também aumenta ao se reescrever partes do texto, o que é altamente recomendado”. Tal escrito precisa conversar com seu público, de maneira que provoque a reflexão e a compreensão de aspectos e minúcias apresentados e debatidos pelo redator.

Além dos cuidados no processo de estudo de caso, torna-se imperativa a atenção aos processos e às possibilidades de sua utilização em pesquisas envolvendo a educação e as políticas educacionais. Diante disso, com o intuito de exemplificar as pesquisas, tecemos um recorte investigativo, elencando produções em políticas educacionais que se utilizam de estudo de caso e que demonstram sua viabilidade e suas contribuições para a compreensão da realidade nos espaços educativos escolares.

Tal investigação foi realizada filtrando o período para os anos de 2018 a 2022, tendo como palavras-chave "estudo de caso" e “política educacional”. Assim, considerando que o Google Acadêmico não tece um refinamento mais específico dos dados, optamos por selecionar, primeiramente, os artigos pelo título e, após, pelo teor de seus resumos. Desse modo, selecionamos três artigos cuja proposta aproxima-se da temática em estudo, analisando-os e sistematizando-os no Quadro 1:

Quadro 1 - Resumo dos dados analisados

| Título | Autores | Ano | Recorte de pesquisa | Aspectos envolvendo estudo de caso |
|---|--|------|---|--|
| O Pronera como política pública educacional do campo: contextos e contradições | Arlete Ramos dos Santos Mauro dos Santos Carvalho | 2019 | Analisar de que forma o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi implementado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). | Método de estudo de caso, com metodologia quali-quantitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas, respectivamente, para os três grupos de atores pesquisados (equipe técnica, professores representando a UESB e os sujeitos beneficiários que representam os movimentos sociais parceiros nos convênios pactuados), com questões de ordem administrativa, pedagógica, acadêmica, social, política e econômica. |
| O diretor de turma e a gestão pedagógica das escolas profissionais: um estudo de caso de uma política educacional | Gilmar Pereira Costa Antônio Germano M. Júnior Stânia N. Vasconcellos Carneiro | 2020 | Analisar o programa intitulado Diretor de Turma, no contexto do Ceará, a partir da realidade de duas escolas do Sertão de Inhamuns | Estudo de caso de tipo múltiplo, considerando observações, análises situacionais dos profissionais e entrevistas semiestruturadas com três professores de cada instituição, com atividades nas escolas durante dois meses. |
| Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso | Carolina B. de Lima Natalia B. Netto Janaina Moreira P. de Souza | 2019 | Aborda a gestão democrática no ensino público, problematizada a partir de uma pesquisa realizada em uma instituição militar de ensino do Rio de Janeiro. | O estudo de caso, realizado a partir de fontes documentais, entrevistas e observações, apontou limites para esse processo em uma escola com características peculiares. Análises pautadas nos modelos de organização tensionaram a concretização de uma efetiva gestão democrática nesse espaço, fato que vai de encontro à proposta de criação e expansão de escolas cívico-militares de educação básica, instituída pela atual governança presidencial brasileira e apontada pelo Decreto nº 9.465/2019. |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Os dados analisados permitem inferirmos que, nas três pesquisas, o estudo de caso qualitativo é utilizado a partir de uma multiplicidade de estratégias que compõem a metodologia construída. Notamos, ainda, que os processos de investigação se constituem em um período mais amplo, cujas etapas se entrelaçam e são aprofundadas pela imersão nos contextos, compreendendo a relação entre os documentos de políticas, os sujeitos envolvidos e os processos deles derivados.

Na pesquisa de Santos e Carvalho (2019), o estudo de caso tornou possível perceber posicionamentos, avaliações e contradições apontadas pelos participantes, procurando identificar avanços, contrapontos e possíveis antagonismos no modelo de ensino proposto em consonância com os contrastes estabelecidos na totalidade das relações sociais, governamentais e políticas. Os aspectos mais relevantes, destacados em categorias, possibilitaram análises relativas à avaliação do PRONERA como política pública, conjecturando a ideia de relação entre os sujeitos e os processos com a dimensão política.

Já na pesquisa de Lima, Netto e Souza (2019), a investigação possibilitou analisar os modelos organizacionais, compreendendo alguns aspectos mais ocultos da organização escolar e permitindo acesso a uma leitura explicativa dos meandros do funcionamento da escola. Os autores apontam limites e perspectivas para uma gestão democrática, ao perceber uma gestão em grande parte centralizadora e que não supria as necessidades de todos os processos, tendo o corpo docente autonomia na construção das abordagens para as diferentes disciplinas do currículo escolar. A análise a respeito do modelo militarizado da gestão ainda encontra muitos adeptos pelas propostas de melhoria no rendimento dos alunos, ancorados na notável ideia de diminuição das taxas de reprovação e na introdução da disciplina militar fundamentada na hierarquia e na disciplina, no entanto, uma proposta de educação pautada em políticas com essa perspectiva dificulta a possibilidade de atuação dos sujeitos de modo democrático e participativo.

Em se tratando da pesquisa de Costa, Júnior e Carneiro (2020), a análise dos fragmentos de entrevistas apresenta interação entre os indivíduos que

atuam na escola e as políticas educacionais. Para os pesquisadores, a discussão acerca da conceituação de políticas educacionais feita com intenção leva à compreensão de que as políticas, em seus ciclos de existência, exercem maiores efeitos justamente no espaço escolar, pois este é um ambiente em que coexistem forças, interesses e motivações distintas, sendo, então, uma arena em que o ensino e a aprendizagem não devem ser negligenciados.

Dado o exposto, compreendemos que o desenvolvimento de um estudo de caso, especificamente quando amparado a estudos do tipo etnográfico, pode provocar outros olhares, mais atentos, amplos e relacionais, cuja pretensão é ampliar as possibilidades de construção de conhecimento com base nas análises e interpretações realizadas. Esse processo contribui para compreendermos a dinâmica e a força que ganha um documento de política no contexto educativo em que é colocada em prática, ou seja, torna possível interpretarmos, na relação com os sujeitos, como tais mudanças ou resistências são propostas. Essas interpretações podem, portanto, contribuir para avanços e qualificações das pesquisas realizadas no âmbito da educação e das políticas educacionais.

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos refletir sobre o estudo de caso qualitativo, reforçando sua importância no campo das políticas educacionais relacionadas aos contextos educativos escolares. Buscamos, para tanto, evidenciar a importância da definição dos aportes teóricos e metodológicos, constituindo um conjunto amplo e diverso de aspectos que qualifiquem as pesquisas e os estudos de caso realizados nas investigações em educação.

Dessa maneira, consideramos a importância de não apenas definir o tipo de pesquisa, mas apresentar uma descrição detalhada do caminho a ser percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo, levando em conta quais tipos de pesquisa, procedimentos e métodos devem ser utilizados. Assim, nosso recorte de investigação contemplou a conceituação de estudo de caso, com base em autores que tratam desse tipo de pesquisa, e as reflexões sobre a utilização desse método em pesquisas sobre

políticas educacionais relacionadas aos espaços educativos escolares, com o intuito de contribuir a estudos e pesquisas contempladas por esses campos.

Desse modo, foi possível inferirmos que a utilização de pesquisas com base em estudos de caso se torna importante e tende a gerar contribuições significativas tanto para a prática pedagógica, quanto para a gestão escolar, especialmente, pela singularidade e diversidade de cada espaço escolar que é evidenciado na pesquisa.

Salientamos que, mesmo que a legislação, as determinações e os currículos sejam comuns e de caráter universalista, e todos sejam a nível municipal, estadual ou nacional, em cada escola, essas questões têm uma configuração própria, uma forma de execução particularizada que tem a ver com a diversidade cultural da formação dos professores e com os modelos de gestão adotados. Nesse sentido, o estudo de caso consegue apreender as particularidades e a realidade própria de cada ambiente e, assim, elucidar a forma e os motivos pelos quais as políticas educacionais são, ou não, implementadas nas escolas.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Campinas/SP: Liber Livro, 2008.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução: José Fonseca. Consultoria, supervisão e revisão desta edição: Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Maidenhead: open University press, 2003.

COSTA, Gilmar P. JÚNIOR, Antonio Germano M. CARNEIRO, Stânia N. V. O diretor de turma e a gestão pedagógica das escolas profissionais: estudo de caso de uma política educacional. **Cadernos de Educação**. n. 63. jan.jun. 2020, p. 62-81.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

LIMA, Carolina Barreiros de. NETTO, Natalia Barboza. SOUZA, Jainaina Moreira Pacheco de. Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso. **RBP AE**. v. 35, n. 3, p. 828 - 843, set./dez. 2019.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

SANTOS, Arlete Ramos dos. CARVALHO, Mauro dos S. O Pronera como política pública educacional do campo: contextos e contradições. **Rev. Tempos Espaços Educ.** São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 31, p. 275-296, out./dez. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; FREITAS, Pâmela Félix; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. **Cadernos Cenpec.** 2016.

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

CAPÍTULO 15

GRUPO FOCAL: UMA ANÁLISE DO PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO COM FOCO NA UTILIZAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS

Altair Alberto Fávero - UPF

Camila Chiodi Agostini- UPF

Elia Maria Leandro Uangna - UPF

Larissa Morés Rigoni - UPF

Introdução

A condução das pesquisas em educação tem ocupado um cenário de destaque nos últimos anos, principalmente, aquelas voltadas a desenvolver questões e discussões de cunho epistemológico e de escolha metodológica, além do fato de serem construídas em um contexto ampliado de mudanças contemporâneas profundas e desafiadoras. É preciso compreender que esse contexto também tem efeitos sobre as pesquisas e as escolhas de condução das pesquisas pelos pesquisadores e, portanto, ter claro que a condução e a escolha metodológica das pesquisas torna-se fundamental.

Questões epistemológicas (definição de matriz teórica, pergunta de pesquisa, hipóteses, método, etc) estão entre as escolhas mais complexas do pesquisador e, por isso, ter conhecimento sobre as nuances desses aspectos, como também segurança na sua conceituação e condução enquanto opção de pesquisa, é muito importante. Sob esse enfoque, o presente estudo tem por objetivo analisar o planejamento e a execução do grupo focal, explorando conceitos, limites e potencialidades e sua aplicação em ambientes

virtuais. Também se caracteriza como objetivo do presente estudo apresentar, de forma didática e conceitual, os principais aspectos da técnica de pesquisa, a fim de orientar futuros pesquisadores na sua utilização. Cumpre referir ainda que há relatos significativos de utilização da metodologia de pesquisa em diversas áreas de conhecimento, sendo que, na educação, a sua utilização tem ganhado diversos espaços (SOUZA, 2003; GODIN, 2002; PIZZOL, 2004). O escrito procurará investigar sobre a seguinte questão: como o grupo focal é conceituado, planejado e organizado, com suas potencialidades e limites na utilização em ambientes virtuais?

O ensaio está ancorado nos escritos de autores como Gatti (2012), Ball, Maguire, Braun (2016), Gondim (2002), Pizzol (2003), Souza (2003), Wagner et al (2002) Abreu, Baldanza e Godim (2009). Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico, ancorado no método analítico-hermenêutico. Para dar conta do objetivo e questão proposta, o artigo apresenta, no seu primeiro ponto, definições procedimentais e conceituações sobre o grupo focal, seguida da apresentação de algumas potencialidades e limites do uso do método em pesquisas. O terceiro ponto é definido pela investigação dos desafios da utilização do grupo focal em ambientes virtuais, fechando-se a exposição com as considerações finais.

O grupo focal: definições procedimentais e conceituações

O uso do grupo focal, como uma técnica de pesquisa, integra o grupo das pesquisas denominadas qualitativas, cujas primeiras manifestações datam da década de 20, quando utilizadas para inquirir a opinião pública por meio de enquetes. Posteriormente a isso, foi amplamente utilizado nas décadas de 40 a 70, como pesquisas de marketing de produtos. Já na década de 80, começou a ser utilizado por diversos pesquisadores, em áreas como saúde e educação, por exemplo. (GATTI, 2009).

Alguns autores (GIL, 2009; GOMES, 2005; GATTI, 2009) têm se debruçado sobre a temática ao longo dos anos, tanto como forma de investigação sobre o uso da técnica em pesquisas em educação, como na construção de manuais orientadores para os próprios pesquisadores interessados

em utilizar a técnica. Para Bardin (2009), por exemplo, ela visa à obtenção de dados para uma pesquisa, consolidada através de entrevistas realizadas em grupo e que possui um objetivo de alcançar a produção de informações a serem coletadas nas interações do grupo. O grupo deve ser composto por diferentes participantes, que apresentam alguma relação em comum entre si. Já para Godin (2002, p. 301) o grupo focal “ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade” pela forma que ele é construído e exercido.

Com o uso difundido em outras áreas do conhecimento²⁶, com exemplos consultados da área da psicologia, agronomia e saúde, a metodologia é relatada como hábil para “a obtenção de dados mais ricos e detalhados, quando comparada a outros tipos de levantamentos” (PINZON, 2004, p. 452) tendo em vista que “os participantes sentem-se livres para revelar a natureza e as origens de suas opiniões sobre um determinado assunto, permitindo que pesquisadores entendam as questões de uma forma mais ampla”(PINZON, 2004, p. 453). Expresso em outros termos, o grupo focal abre portas para a interação e possibilidade de socialização de forma mais livre de suas opiniões sobre determinadas questões.

Dessa forma, para a compreensão da técnica de pesquisa, é preciso ter em mente, de início, que a sua utilização deve estar em consonância com a pesquisa, objetivos e teorizações já realizadas e as que serão estabelecidas. A atividade é focalizada e o papel do moderador ou do facilitador deve ser estabelecido e orientado, de forma que ele promova a liberdade de interação entre os participantes, mas deve agir para o retorno ao foco de discussão, como também instigar o início do debate. É preciso formação e cuidado metodológico do facilitador/mediador, para que o trabalho conduza-se livre de qualquer tipo de ameaça e com estabelecimento de confiança. (GATTI, 2009)

O grupo focal consiste em um procedimento de pesquisa efetuado através de seleção de participantes para atividades em grupo, em que eles inte-

²⁶ Utiliza-se os exemplos das áreas citadas no texto para ilustrar o alcance da metodologia em diversas áreas do conhecimento, mas a ampla possibilidade de utilização pode ser verificada e abranger muitas outras pesquisas.

ragem sobre assuntos, perguntas ou atividades apresentadas pelo facilitador. A interação deve ser livre e é nessa atividade que os objetivos e descobertas da pesquisa estarão focados. Neste sentido, o objetivo é estudar a interação alcançada dentro do grupo, como as trocas são estabelecidas e partilhadas, como também a forma como as pessoas pensam e porque pensam o que pensam. Assim, pode-se observar a explanação de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações e em um tempo mais curto que outra metodologia de trabalho em grupo. (GATTI, 2009). Neste sentido, o grupo focal torna-se útil para “compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações, que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos”. (GATTI, 2009, p.14).

Segundo Gatti (2009, p.11), ainda, esse tipo de pesquisa “além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão” pode facilitar também ao pesquisador “a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.” O trabalho com o grupo focal pode permitir boas teorizações sobre o campo de estudo, que ainda não foram pensadas, como também emergir tópicos ainda não imaginados sobre o tema. Mas, para haver imersão e interação de forma profunda, a adesão dos participantes deve ser voluntária, o convite deve ser motivador, sensibilizar os participantes, de forma que o tema de discussão se torne atrativo e possa configurar, ademais, um aprendizado aos envolvidos.

Gatti (2009), além disso, aponta para questões importantes quanto à composição do grupo; o local das sessões e o registro das interações; o papel do moderador no desenvolvimento do processo grupal e nas interações, seguida de formas de construção, arquivo e reprodução dos registros obtidos. Em relação ao grupo ou grupos a serem formados, é preciso que eles tenham pontos de homogeneidade, evitando graus de parentesco ou contato com o moderador para não minar a espontaneidade. Sugere-se grupos pequenos, pode haver múltiplos grupos e encontros curtos em duração, com especificação de roteiro, com possibilidade de flexibilização. O registro das

atividades deve usar múltiplos recursos (gravação, registro escrito, uso de mais de um relator etc) e podem ser utilizadas técnicas de animação ou exercícios específicos estimulando o diálogo. A atuação do moderador não é neutra, não podendo ser passivo, no sentido de que ele pode fazer algumas intervenções para o retorno do foco, mas a direção do grupo é do próprio grupo. A sua atuação também pode estar voltada a criar maior estímulo e encorajamento de participação (GATTI, 2009).

Segundo os estudos de Pizzol (2004), o passo mais importante e revelador na composição do grupo focal é o estabelecimento dos objetivos da sessão, os quais devem ser externados de forma muito clara ao grupo participante. Com essas definições, o grupo pode concentrar-se de forma mais efetiva no assunto proposto, como também poderá fazer participações de forma efetiva. É essa definição objetiva, a qual faz parte da função do moderador, que pode garantir o sucesso da atividade e, ainda, encorajar os participantes nas suas intervenções.

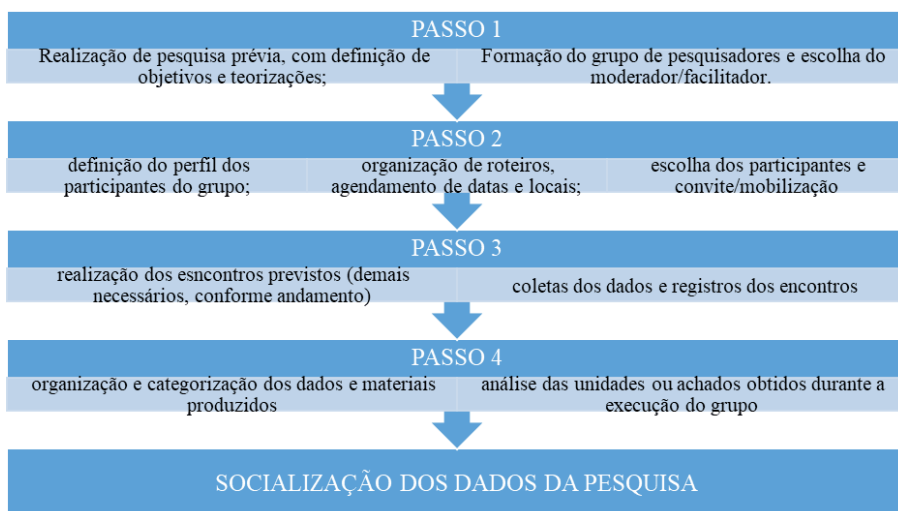
Para Gatti (2009), é preciso ter em mente que a interação entre os membros do grupo é um diferencial da modalidade, porque o interesse não estaria só no que as pessoas pensam, mas em como e porque pensam dessa forma. O grupo e sua forma de condução e execução podem ser capazes de travar novas reflexões sobre o tema, com base em acordos e divergências do grupo, o qual é instigado a inquirir o porquê desses posicionamentos, da forma como fazem e propõem esses pontos de vista. A chave da forma de pensamento de cada participante é dada ao pesquisador por eles mesmos, através das interações, das manifestações de pensamento e do porquê desses pensamentos feitos por cada um, dentro do grupo. Por isso, o trabalho não pode ser tão direcionado.

Quanto às análises dos dados obtidos, recuperando os objetivos do estudo, é preciso focar na organização do material colhido, de forma a obter-se um corpus detalhado e confiável do processo vivenciado pelo grupo. É importante que o moderador do grupo participe tanto da organização do material coletado, como das análises, uma vez que ele detém a experiência da facilitação do grupo e das vivências ocorridas. Sua memória e suas ano-

tações são indispensáveis para a construção de compreensões decisivas para apresentar os resultados do estudo. Nessa mesma direção quanto à relevância do moderador, Godin (2002, p. 301) afirma que “o foco de análise são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos” e, por isso, a atuação do moderador/pesquisador torna-se fundamental.

Neste sentido, pode-se representar a construção do grupo focal da seguinte forma:

Figura 1 – Passos para organização do grupo focal



Fonte: Produzido pelos autores com base em Gatti (2002)

A busca de significados e sua apresentação partem muito da formação e experiência do pesquisador, não restando um modelo único e acabado de análise de dados para grupos focais. No entanto, essas análises estão ligadas diretamente ao planejamento, à condução e às interações realizadas dentro do grupo. Assim, os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamento de opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo significados das falas ou de outras expressões registradas, analisando a vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo (GATTI, 2009). Com as

escolhas das unidades de análise, os pesquisadores fazem as codificações e ou categorizações sobre as quais se referem e que podem ser escolhidas com base nas teorizações prévias da realização da técnica ou nos tópicos e questões apresentadas ao grupo para orientar as discussões. As categorias podem advir também do material que foi obtido, sendo que, em ambos os casos, as escolhas devem ser justificadas (GATTI, 2009).

Por fim, a autora sugere cuidado nas análises, dentre os quais desde as múltiplas formas de trabalho com os grupos focais, a consulta a um pesquisador que já tenha utilizado a técnica, a participação nos encontros até atenção aos vieses pessoais ou opiniões preexistentes em relação ao assunto em estudo por parte do pesquisador. A sua atividade, enquanto intérprete dos participantes, deve ser pautada em princípios éticos e claros, apresentando os múltiplos pontos de vista observados, sem substituir a voz dos participantes pelas suas convicções (GATTI, 2009). Trata-se, portanto, de ferramenta riquíssima para observação e pesquisa dos mais diversos assuntos.

Potencialidades e limites do grupo focal nas pesquisas em políticas educacionais

O termo grupo focal vem sendo bastante usado, porém, muitas vezes, é confundido com outras técnicas de coleta ou produção de dados²⁷. Sendo assim, antes de fazer uso do grupo focal é importante tomar conhecimento sobre sua finalidade. Ao decidir utilizar o grupo focal, como estratégia metodológica principal ou complementar para um determinado estudo, o pesquisador tem a tarefa primordial de conhecer os fundamentos e procedimentos dessa técnica, a fim de certificar-se sobre o procedimento mais adequado para a pesquisa que pretende realizar. Para Gatti (2009, p.67), “os dados gerados nos grupos - quando se trata mesmo de grupo focal - são de natureza complexa, volumosos, refletindo tanto ambiguidades como confli-

²⁷ Frequentemente, a técnica de pesquisa pode ser confundida com entrevista, entrevista em grupo, aplicação de questionários, entre outras (GATTI, 2022). Todavia, como foi visto na conceituação, fica claro que ela apresenta-se como uma técnica de pesquisa diferente das demais modalidades indicadas, tanto nos objetivos, na formação, na condução da atividade e na análise dos dados obtidos.

tos, para além dos consensos”. Por conta disso, a importância de saber sobre a técnica utilizada.

Em diversos estudos, vem sendo utilizado o grupo focal, usando apenas uma técnica ou alcançando outras em conjunto. Através dele, é possível uma aproximação dos participantes, em diversos momentos do desenvolvimento de programas e pesquisas. E, de acordo com sua forma de utilização, pode contribuir para dar vez e voz a grupos que tradicionalmente não são ouvidos, ou quando o são, sua escuta não é compartilhada, bem como seus apontamentos e levantamentos.

A técnica do grupo focal apresenta potencialidades e limites, assim como qualquer outra técnica a ser utilizada em pesquisas. De acordo com suas potencialidades, pode-se destacar o material que emerge nas discussões que vão se produzindo e modificando no decorrer do trabalho, a articulação entre os variados entendimentos e significados extraídos dos participantes que auxiliam a correlacionar o que eles dizem e o que eles, de fato, fazem. A principal potencialidade do grupo focal, segundo Gatti (2009, p.69), consiste na “possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceito, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco do interesse do pesquisador”. É muito importante a presença da confiança para obter dados que validem a pesquisa. Sobre as limitações, pode-se destacar que o pesquisador pode ter um controle um pouco menor do que é tratado em grupos, pois o tema proposto pode ser ampliado de acordo com as discussões. Como é dirigido pelo interesse do pesquisador, isso pode levar aos participantes não falarem exatamente o que é, como também o grupo pode interferir nesse quesito, tornando-se dirigista (GATTI, 2009).

Ao trabalhar com o grupo focal é importante que não se leve como posição definitiva o ponto de vista dos participantes. Eles, por vezes, podem sentir desconfiança e não se envolver com o grupo ou por apresentarem dificuldade em comunicar-se ou ainda por sentirem-se inseguros quanto à confidencialidade do que é tratado em grupo. Gatti (2009, p.69) ressalta que “às vezes, o grupo focal pode gerar intimidações, insegurança ou bar-

reiras defensivas em alguns”. Por conta disso, nem sempre trabalhar com esse procedimento metodológico de coleta de dados é tarefa fácil. Cabe ao mediador preparar e favorecer a discussão de forma espontânea, como também “[...] a intimidade entre os sujeitos participantes cria uma atmosfera natural, humanizada, que estimula a participação e leva a uma teia de relação que se aproxima à trama das relações em que o sujeito se expressa em sua vida cotidiana” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 87).

Segundo Gatti (2009, p.69), o grupo focal pode trazer alguns benefícios, como a “oportunidade de ampliar suas perspectivas em contato com pessoas que não são de seu círculo mais próximo de relações, de se envolver em processos de decisão, de se inteirar de informações, de interagir com pesquisadores na condição de experts, etc.” Isso acontece quando o tema discutido tem significância para seus membros, fazendo, assim, com que haja espontaneidade e todos consigam participar.

Nos casos consultados, em que a técnica foi utilizada, o ponto nevrálgico reside justamente em todos considerarem que a forma de pesquisa permite um acesso mais abrangente de informações a serem obtidas em um grupo, justamente porque os participantes partilham, interagem e socializam as suas opiniões e constroem-nas, de certo modo, de forma coletiva e comparativa. Neste sentido, como se observa de uma das pesquisas relatadas, é possível perceber que, de acordo com o que afirmam os especialistas em comparação social, os indivíduos tendem a formar as suas opiniões através da comparação delas com as dos demais. O grupo focal justamente faz com que o indivíduo pense em determinado assunto de acordo com o que é verbalizado pela outra pessoa do grupo, emitindo a “sua concordância ou discordância em relação a ele, acrescentando, inclusive, novas informações que suscitem outros posicionamentos” (GODIN, 2002, p. 307). Isso é diferente do que ocorre com a entrevista, o questionário ou a escala, em que a resposta é individual e imediata (GODIN, 2002).

Dessa forma, resumidamente, pode-se apontar que, como potencialidade, a abrangência dos dados e obtenção de elementos subjetivos (vozes, expressões, manifestações dos participantes, etc) não poderiam ser obti-

dos por outras técnicas. Já como limites, podem apresentar-se a inibição, o desconforto, a inseguranças, entre outros aspectos que podem dificultar a participação e, conseqüentemente, o sucesso da atividade em grupo. No meio virtual, outras questões podem ser observadas também, como será visto a seguir.

Todavia, a utilização dos grupos focais como meio de pesquisa é uma técnica eficiente, ao coletar dados e verificar vários pontos de vista, como também aspectos emocionais e significados. Com essa técnica, aprende-se muito e pode-se encontrar soluções para diferentes problemas explícitos. Ela apresenta-se como um importante instrumento metodológico na pesquisa em educação, com a produção de dados qualitativos por meio da aproximação e interação entre os pesquisadores e participantes dos grupos.

Desafios metodológicos do grupo focal em ambientes virtuais

Os distintos usos e a fecundidade dos grupos focais em diversos espaços e tempos da investigação contemplando distintas áreas do conhecimento é algo inquestionável e amplamente aceito. A riqueza de detalhes, os elementos contextuais, as expressões dos participantes, a forma como interagem os sujeitos envolvidos e as distintas formas de explorar os dados coletados ou produzidos constitui um certo consenso por parte da comunidade científica e dos pesquisadores, que utilizam ou já utilizaram essa ferramenta metodológica como instrumento de pesquisa. Tradicionalmente, há um conjunto de orientações e de detalhes para seu funcionamento expresso em manuais de metodologia científica ou em artigos acadêmicos, os quais relatam a experiência com grupos focais. Mas em ambientes virtuais, é possível utilizar esse instrumento metodológico? Que cuidados adicionais precisam ser tomados para que tal procedimento não perca seu potencial investigativo? Que experiências estão sendo feitas nessa direção? Quais as vantagens ou desvantagens de os grupos focais serem realizados de forma virtual?

É notório que os grupos focais presenciais (face a face) possuem uma riqueza de detalhes a ser explorada, pois permite uma interação grupal que faz com que os participantes discutam, interajam e manifestem suas opini-

ões, trazendo à tona uma quantidade impressionante de dados produzidos na interação. Não é somente a expressão verbal que conta; expressões faciais, movimentos corporais, manifestações de consentimento ou de contrariedade, acenos da cabeça etc., são elementos que revelam pontos de consenso e dissenso, fundamentais e importantes para avançar nas indagações da pesquisa. A interação, como já mencionado anteriormente, é um dos elementos principais do êxito de um grupo focal, tendo em vista que a opinião ou a manifestação de um dos participantes pode incentivar os demais a posicionarem-se concordando ou discordando, possibilitando, dessa forma, que o escopo principal de análise não seja as falas individuais dos participantes dissecadas individualmente, mas a fala que emerge do grupo no seu conjunto. Mesmo o papel do moderador, que tem como principal tarefa facilitar a interação do grupo, encontra na presencialidade certas conveniências que se tornam fundamentais nessa modalidade de investigação. E como ficam todos esses elementos em grupos focais realizados em ambientes virtuais?

Na interpretação de Abreu, Baldanza e Gondim (2009), “o grupo focal on-line é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial”, tendo sua principal característica de distinção o fato de dispensar “a presença física dos participantes para que haja interação e conseqüente comunicação entre eles”. Os grupos focais em ambientes virtuais não são uma novidade recente e não surgiram somente no período da Pandemia de Covid-19²⁸, como poderia se supor. Uma busca cuidadosa mostra que diversos autores já se debruçaram em apresentar vantagens e desvantagens sobre a realização de grupos focais on-line. Em termos de vantagens,

²⁸ A pandemia de covid-19 foi decretada em março de 2020 como tal pela OMS, embora o vírus tenha sido identificado na província de Wuhan em dezembro de 2019. Com alta transmissibilidade e letalidade, medidas protetivas e de isolamento social foram tomadas. Em relação à educação, as aulas foram suspensas e transferidas para meio remoto. O isolamento perdurou, total ou parcialmente até final do ano de 2021, embora até a data de escrita deste artigo (setembro de 2022) o estado de pandemia ainda esteja decretado. A vacina, que não cura, mas previne casos graves, foi desenvolvida no final de 2020 e aplicada de forma sistemática na população mundial. Os dados da pandemia consultados na data da escrita indicam um total de 606.459.140 casos confirmados, 6.495.110 mortos. No Brasil, alcançamos a triste marca de 685.000 mil mortos. (OPAS, 2022).

Gaiser (1997), Walston e Lissitz (2000), Adler e Zarchin (2002), Sweet (1999), Maclaran e Catterall (2002) e Abreu, Baldanza e Gondim (2009), por exemplo, indicam que realizar grupos focais *on-line* tem conveniência, pois o pesquisador e os participantes não precisam deslocar-se para laboratórios de pesquisa, reduzindo, dessa forma, os custos, oportunizando rapidez na coleta e registro das informações a serem futuramente analisadas. Também segundo esses autores, os grupos focais, neste formato, propiciam ganho em espontaneidade por meio desse modo de interação entre os participantes, tendo em vista a familiaridade que já possuem com as ferramentas virtuais. Na pandemia, com a decretação do isolamento social, a maioria das atividades foi transferida para o meio virtual, utilizando-se os mais diversos meios tecnológicos e plataformas de encontros virtuais como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom, entre outras (ALVES, 2020), situação emergencial, mas que impulsionou o acesso, a utilização e a popularização dessas ferramentas. Foi o uso abrupto da emergência sanitária que facilitou a familiarização e o sentimento de tranquilidade para interagir nesse meio. Trata-se, pois, de ponto positivo para a utilização da técnica do grupo focal no meio digital.

Abreu, Baldanza e Gondim (2009, p.10), fazendo uma síntese dos autores supracitados, defendem, num certo sentido, que “os grupos focais *on-line* seriam mais vantajosos do que os grupos focais presenciais” por oferecerem aos pesquisadores possibilidades mais concretas de “coletar dados num curto espaço de tempo”; “validar e dar confiabilidade aos dados, visto que o procedimento favorece o aprofundamento do tema, testando a capacidade do tópico-guia conduzir a discussão do grupo para a compreensão do fenômeno pesquisado”; o “pesquisador pode aumentar a quantidade de participantes e instigar para que haja uma ampliação da quantidade de respostas” se for o caso; “abordar temas mais polêmicos que envolvem aspectos raciais, orientações sexuais, entre outros, que seriam mais difíceis de serem apreendidos em reunião presencial”, tendo em vista o possível constrangimento em algumas situações; a economia de tempo; a facilidade de discussão; a participação de pessoas de áreas geograficamente distantes.

Ainda no registo das vantagens de grupos focais *on-line*, Adler e Zar-chin (2002), Sweet (1999), Maclaran e Catterall (2002), Burton e Goldsmith (2002), Chase e Alvarez (2000) e Abreu, Baldanza e Gondim (2009) destacam que, intuitivamente, as pessoas revelam-se menos inibidas em suas respostas quando estão em ambientes virtuais e tendem a expressar, de forma mais sincera, seus pensamentos. Os fatores inibidores relativos à forma de falar, de expressar-se e mesmo de vestir-se são minimizados quando o grupo focal não é presencial e acontece virtualmente. Também o certo anonimato torna-se uma vantagem, pois o fato de os participantes não verem a aparência física dos demais participantes “desestimula atitudes preconceituosas que influenciam sobremaneira nas opiniões que são emitidas no grupo” (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p.11). Considera-se, nesse aspecto, em meio virtual, que a existência do eixo comum entre os participantes também facilita a interação, principalmente, nesse momento, em que tais encontros virtuais estão em uso contínuo e perpetuam pós-pandemia.

No entanto, se, de um lado, foi elencado um conjunto de vantagens na realização de grupos focais virtuais, também é necessário apontar algumas desvantagens indicadas pela literatura que se debruçou sobre essa nova modalidade de investigação. Wilson (2003), Burton e Goldsmith (2002), Chase e Alvarez (2000), Sweet e Walkowski (2000) e Abreu, Baldanza e Gondim (2009) indicam a diminuição da comunicação dos recursos não-verbais tais como gestos, expressões faciais, postura coral, inflexões na voz, risos, choros, dentre outros. Desanctis e Roach (2003, p.556), por sua vez, ressaltam que, em grupos focais *on-line*, “a falta de contato face a face entre os participantes pode reduzir a relação e a identidade do grupo”, aspecto que pode ter uma relevância significativa nos grupos focais presenciais.²⁹

²⁹ Ressalta-se que, no período pandêmico e pós-pandêmico, as plataformas e ferramentas digitais voltadas a encontros virtuais síncronos, como as já citadas, mudaram de forma substancial ao que existia e era disponível para uso público no interstício temporal em que esses estudos foram publicados. É possível que tais elementos lá observados não sejam mais verificados ou ainda que outros possam ser lançados como desvantagens nessas novas ferramentas. Todavia, isso demanda um estudo específico aprofundado, o qual não é escopo no presente trabalho.

No que diz respeito ao moderador em ambientes virtuais, Abreu, Balanza e Gondim (2009, p.11) ressaltam alguns cuidados que se assemelham em grupos presenciais, sendo que o meio virtual demanda mais ainda atenção e preparo do facilitador, considerando-se até que a técnica torna-se mais exigente com o uso dessas plataformas. São eles: estar atento para estimular, organizar e mobilizar os participantes para que forneçam e expressem o maior número de informações; conduzir de forma democrática a discussão do grupo; evitar interferir nas participações do grupo, permitindo que a discussão flua com naturalidade; reconduzir o assunto quando está havendo dispersão ou quando algum integrante monopoliza o espaço de fala; impedir que algum participante torne-se liderança a ponto de inibir os demais de expressarem suas opiniões e ideias; incentivar os mais tímidos a pronunciarem-se sobre o tema; explorar posicionamentos controversos ou dissensos que poderão tornar-se promissores para aprofundar o tema que está sendo discutido.

Há inúmeras experiências valiosas de grupos focais que mereceriam um registro detalhado, mostrando sua potencialidade, dinamismo e riqueza de informações que dificilmente poderiam ser extraídas por outras técnicas de coleta/produção de dados. Recentemente, a equipe de pesquisa ligada ao GEPES³⁰, que está desenvolvendo o Projeto de Pesquisa Políticas Curriculares para o Ensino Médio, utilizou o Grupo Focal como uma das ferramentas para ouvir os sujeitos (professores e alunos) das 10 Escolas Piloto pertencentes a 7^a Coordenadoria de Educação do Rio Grande do Sul. Em função da pandemia e da dificuldade de realizar o deslocamento dos referidos sujeitos para um encontro presencial, os grupos focais foram realizados de forma on-line pelo *Google meet*. Ao todo, foram quatro grupos com professores e três grupos com alunos. A experiência foi altamente exitosa, pois, além de atingir todas as escolas integrantes da pesquisa, a equipe de pesquisa obteve as percepções dos professores e alunos sobre a

³⁰ O GEPES é um grupo de estudos e pesquisas em educação superior que faz parte de um sistema de rede nacional de estudos e pesquisas com perspectivas múltiplas. Na Universidade de Passo Fundo/RS, o GEPES foi criado em 2017, originando-se do Grupo de Estudos Docência Universitária e Políticas Públicas, fundado no ano de 2008 pelo Prof. Dr. Altair Alberto Fávero. Para maiores informações, acesse: <https://medium.com/gepes-upf/quem-somos-8b07f116d074>

implantação do Novo Ensino Médio. Tais percepções serão, a partir deste ponto, submetidas a um processo de catalogação, categorização e análise.

Considerações finais

O grupo focal, enquanto conceituação e definição metodológica, além de formas de conduzir o processo pode ser considerado uma forma promissora de pesquisa. Todavia, ao pesquisador interessado em utilizá-la, é orientado que a formação do grupo, os objetivos, a condução dos encontros e as análises sejam realizadas com base nas premissas e bases teóricas da pesquisa. O moderador deve ter postura e vigilância na sua atuação, além de cuidado quanto às análises dos achados, podendo extrair informações preciosas dessa metodologia.

As suas potencialidades de uso ficaram bem claras pelos autores consultados. Eles sugerem que o relacionamento e interação estabelecidos entre os participantes não só instiguem a reflexão em relação a um assunto, mas criem encorajamento para a manifestação do pensamento. Nesse processo, surgem, inclusive, a formação de consciência sobre um assunto, concordância ou discordância e acréscimo de elementos sobre o tema. Ademais, o trabalho em grupo, bem conduzido e em um espaço de cordialidade, pensado para tanto, pode permitir uma manifestação dos participantes de forma mais livre, permitindo ao pesquisador amplas possibilidades de análise e enriquecimento da própria investigação. Sendo assim, a técnica também permite análises mais profundas dos sujeitos participantes, como forma de expressão, fala, vocabulário, gestos, entre outros.

Não é despropositado ressaltar que a realização de grupos focais em ambientes virtuais abre novas possibilidades de investigação e encontra-se em franco desenvolvimento na medida que avançam as ferramentas tecnológicas para sua utilização. Certamente, muitas adequações precisam ainda ser feitas para contornar possíveis limitações decorrentes da não presencialidade física dos participantes, como também de mais pesquisas para a sua identificação. De outra parte, os dados coletados em grupos focais em ambientes virtuais podem ser tão ricos quanto os gerados na presencialidade,

desde que os pesquisadores sejam suficientemente vigilantes, cuidadosos e autocríticos do seu próprio exercício de fazer investigação. Expresso de outro modo, a ampliação do uso de ferramentas tecnológicas não dispensa a atitude crítica do pesquisador no sentido de estar atento aos obstáculos epistemológicos, que se apresentam tanto nas opções teóricas quanto nas escolhas metodológicas e procedimentais.

Referências

ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata. Francisco.; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Os grupos focais *on-line*: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v.6, n.1, p.05-24, 2009.

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ADLER, Carrie; ZARCHIN, Yosepha Rose. The ‘virtual focus group’: using the Internet to reach pregnant women on home bed rest. **Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing**, Thousand Oaks, v. 31, n. 4, p. 418-427, ago. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERG, Bruce. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. 3ª ed. MA (USA): Allyn & Bacon, 1998.

BURTON, Laura; GOLDSMITH, Diane. The medium is the message: using on-line focus groups to study on-line learning. **Connecticut Distance Learning Consortium**. jun. 2002.

CHASE, Lynne.; ALVAREZ, Jaquelina. Internet research: the role of the focus groups. **Library & Information Science Research**, New York, v. 22, n. 4, p. 357-369, 2000.

DESANCTIS, Gerardine; ROACH, Michael. Learning in on-line forums. **European Management Journal**, London, v. 21, n. 5, p. 565-577, out. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Porto Alegre: Liber Livros, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso: Fundamentação Científica**. Subsídios para coleta e análise de dados. Como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Sandra Regina Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**. São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relações com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**. Natal, v.7, n.2, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Caminhos e Desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MACLARAN, Pauline; CATTERALL, Mirian. Researching the social web: marketing information from virtual communities. **Marketing Intelligence & Planning**, Oxford, v. 20, n. 6, p. 319-326, Oct. 2002.

OPAS -Organização Pan-Americana da Saúde. Folha informativa –COVID-19: Histórico da pandemia de COVID-19. Brasil: OPAS, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 13 set. 2022.

PIZZOL, Silvia Janine Servidor de. Uma aplicação da técnica de grupos focais na tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Informações Econômicas**, São Paulo, v.3, n.12, 2003.

SOUZA, Elza Maria de. Integração entre gerações na promoção da saúde: estudos quantitativos no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.37, n.4, 2003.

SWEET, Casey. Expanding the qualitative research arena: on-line focus groups. **Marketing Research Association**. out. 1999.

SWEET, Casey; WALKOWSKI, Jeff. On-line qualitative research task force: report of findings. **Quirks Market Research Review**, dez. 2000.

WALSTON, Jill; LISSITZ, Robert. Computer-mediated focus groups. *Evaluation Review*, Thousand Oaks, v. 24, n. 5, p. 457-483, Oct. 2000.

WAGNER, Adriana, et al. A comunicação familiar: uma experiência com adolescentes em grupos focais. **Psico**, Porto Alegre, v.33, n.1, p.137-150, 2002.

CAPÍTULO 16

POTENCIALIDADES E RISCOS DA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA NA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Adriana Costa - UPF

Altair Alberto Fávero - UPF

Lidiane Puiati Pagliarin - UFFS

Priscila de Campos Velho - UPF

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, 2010, p.12).

Introdução

O conhecimento, talvez, seja uma das realizações humanas mais importantes no que se refere à forma como cada ser humano percebe-se no mundo, interagindo, transformando ou conservando o contexto em que está inserido. Qualquer que seja o objeto de uma investigação, é necessária, para sua realização, a utilização de métodos concretos, meios e procedimentos que permitam ao pesquisador o conhecimento mais próximo e concreto possível da realidade do objeto investigado, uma vez que não existe nenhum objeto de estudo, de qualquer natureza ou área do conhecimento, que não esteja contextualizado e circundado por uma realidade, fazendo parte dela e, ao mesmo tempo, transformando e sendo transformado por ela.

Quando nos referimos às pesquisas em ciências humanas, a realidade acresce sua complexidade e abrangência, pois não estamos simplesmente fazendo alusão ao ambiente físico, mas a um conjunto de outros fatores simbólicos, culturais, afetivos, psíquicos, emocionais que operam na relação com o objeto de estudo. Para além disso, quando mencionamos os objetos de estudo das ciências humanas não estamos nos referindo propriamente a um objeto, mas a um sujeito de estudo. Como nos adverte Japiassu (1982), quando fazemos referência às ciências humanas, estamos lidando com um objeto falante, ou seja, alguém que se expressa verbalmente, que tem sentimentos, emoções, opiniões e que reage às indagações propostas. Talvez, por conta disso, os métodos e procedimentos tradicionais utilizados nas ciências naturais tornam-se limitados ou até pouco eficientes para investigar e lidar com as ciências humanas. As tentativas mal sucedidas do positivismo de aplicar métodos e procedimentos das ciências naturais para as ciências humanas produziram certa desumanização da própria ciência. Neste sentido, apresenta-se o desafio de avançar na direção de produzir novas ferramentas metodológicas que possam ser mais adequadas para elaborar conhecimento nesse amplo e complexo campo de investigação.

A entrevista apresenta-se como uma das ferramentas que pode mostrar-se promissora para lidar com realidades e campos de investigação que envolvem sujeitos. Neste aspecto, este capítulo tem como objetivo descrever e enfatizar as vantagens e os obstáculos na utilização da entrevista, bem como relatar a relevância da aplicação dessa técnica de coleta de dados no campo das pesquisas em política educacional. Pretendemos, com isso, responder a seguinte pergunta: Que potencialidades e riscos podem ser indicados na utilização da entrevista nas pesquisas em política educacional? Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico, ancorado no método analítico-hermenêutico. O texto está organizado em quatro seções: a seção 1 trata da relação entre entrevistador e entrevistado no âmbito das políticas educacionais; a seção 2 enfoca o desenvolvimento técnico da entrevista como ferramenta metodológica; a seção 3 aborda os riscos e as possibilidades da análise de uma entrevista;

por fim, na seção 4, são indicadas potencialidades e riscos do uso da entrevista nas pesquisas em políticas educacionais.

Relação entre Entrevistador e Entrevistado

Como instrumento de pesquisa, a entrevista é um procedimento de observação e indagação científica. Segundo Scribano & Sena (2020), ela tem, como objetivo, conhecer o(s) olhar(es), perspectiva(s) e o quadro referencial a partir dos quais os envolvidos organizam e compreendem seus entornos, bem como orientam seus comportamentos. Neste sentido, a entrevista torna-se um dos processos padronizados mais utilizados para o levantamento de informações, tendo, como base necessária para sua realização, a interação entre entrevistador e entrevistado, a fim de abrir caminho para a fala e a escuta.

Nessa relação de fala e escuta, é importante atentarmos para o processo como um todo, não deixando a entrevista cair no campo do jogo de perguntas e respostas. Como salientam Scribano & Sena (2020), entrevistar é saber quais perguntas fazer e quais respostas dar na ocasião adequada. É também agir com discrição, sabedoria, interesse e, sobretudo, com respeito, bem como fazer-se entender e ser entendido.

Assim, torna-se de fundamental importância, nesse processo, estabelecer previamente um vínculo de confiança entre os envolvidos, utilizando-se o sentimento de empatia, a ética e atentando para a intimidade do outro, preservando e respeitando, sem ser invasivo ou causar mal-estar que possa interferir no andamento da pesquisa. Considerando a questão ética e o respeito no decorrer de todo processo de pesquisa, bem como essas variáveis que possam interferir nos resultados, Bronfenbrenner (2002, p. 07) salienta que: “Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente”. Ainda em relação ao olhar vigilante do entrevistador, Scribano & Sena (2020, p.132) apontam a necessidade de “suportar” o silêncio à espera da palavra, a não interromper e não “falar difícil”.

Compreendemos, neste sentido, que o processo de entrevista deve estar respaldado pelo comprometimento com a pesquisa, tomando, como base fundamental de todo o processo, a vigilância epistemológica e a escuta atenta. Ao pesquisador, não cabe uma postura neutra em relação ao objeto de estudo, pois sua comunicação como a dos participantes são partes importantes no processo de construção do conhecimento.

Esse olhar atento na fala e nas manifestações do entrevistado é vivenciado quando este encontra, no momento da entrevista e na pessoa do entrevistador, um espaço seguro de fala, colocando todas as suas emoções e problemas que se refere ao tema abordado. Conforme salienta Bourdieu (2008), os pesquisados mais carentes, geralmente, aproveitam essa situação para se fazer ouvir, levar para outros a sua experiência e, muitas vezes, é até uma ocasião para eles explicarem-se, isto é, constroem seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo. Por vezes, esses discursos são densos, intensos e dolorosos e dão um certo alívio ao pesquisado. Alívio por falar e ao mesmo tempo refletir sobre um assunto que talvez o reprima.

Nesse cenário, a entrevista constitui um processo de responsabilidade e compromisso que envolve entrevistador e entrevistado. Como argumentam Scribano & Sena (2020), fazer boas entrevistas aprimoramos nossa capacidade para escutar, ser sensível, estar atento. Isso implica não apenas prestar atenção em nossas habilidades metodológicas, mas fundamentalmente constitui-se em um ato político em favor da pesquisa social, comprometida com os sujeitos que compartilham nossas pesquisas. Um bom processo de entrevista possibilita superar a visão estática e dicotômica entre teoria e prática, evitar a pretensão de objetividade, com finalidade de trazer à pesquisa dados fidedignos ao campo pesquisado.

Desenvolvimento técnico da entrevista como ferramenta metodológica

A pesquisa envolve muitos fatores para que haja sucesso na proposta sugerida. Inicialmente, o pesquisador precisa delinear o seu projeto de pesquisa, colocando qual é o seu objeto de estudo, seus objetivos, quem são os sujeitos da pesquisa, lócus e qual será o problema a ser investigado.

Em pesquisa qualitativa, a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados mostra-se eficiente para assumir tal função. Toda e qualquer pesquisa precisa ser feita respeitando os valores éticos, a fim de que se estabeleça, de forma comprometida e responsável, a produção de novos conhecimentos, agregando valor aos estudos no campo educativo.

Conforme nos alertam Rosa e Arnoldi (2008, p.43), cabe ao entrevistador “dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitir-lhe tranquilidade a esse respeito, verificando quais as consequências para ambos se o sigilo não se mantiver”. Tal cuidado possibilitará que o entrevistado sintam-se mais confortável e seguro em participar de uma pesquisa respaldada por procedimentos éticos.

Aconselha-se que o pesquisador lance mão de dois procedimentos quando realiza pesquisas, utilizando como ferramenta a entrevista. Inicialmente, é necessário que a pesquisa seja submetida a um Comitê de Ética, a fim de assegurar que nenhum dos envolvidos corra risco e/ou saia do anonimato. Outra medida importante é elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se faz relevante por resguardar ambas as partes, pois deverá ser assinado por todos os envolvidos, contendo as autorizações necessárias para fim de pesquisa.

Conforme ressalta Oliveira (2020, p. 04), a realização de uma entrevista requer preparação do pesquisador, dedicação de tempo e a “execução de certas ações” tais como: realizar um planejamento detalhado da entrevista; ter clareza dos objetivos a serem alcançados; selecionar criteriosamente entrevistados que possuem conhecimento da temática estudada; verificar se há disponibilidade e interesse dos entrevistados em participar da entrevista; definir um cronograma de agendamento com certa antecedência (data, o horário e o local) da entrevista; estabelecer procedimentos éticos que garantam aos entrevistados o sigilo absoluto de suas confidências e de suas identidades; elaborar o roteiro ou formulário com as questões consideradas essenciais à efetivação da pesquisa.

O agendamento prévio com os entrevistados é importante para que eles estejam plenamente focados em responder às questões propostas para o andamento da pesquisa. Ademais, o ambiente precisa ser favorável e acolhedor, sem ruídos ou fluxo de pessoas. O entrevistador organizará um dispositivo para gravação da entrevista, a qual deve ter o consentimento do sujeito que participa, seguindo as diretrizes quanto ao armazenamento e utilização conforme orientam as normativas nacionais. Por fim, a cuidadosa transcrição das entrevistas é relevante, pois “sem esse mecanismo, não poderíamos realizar inferências sobre como as pessoas falam: suas pausas, inflexões, ênfases, como assimilam sistemas de coerência e constroem suas identidades, como lidam com relações de poder etc.” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 30).

Como ferramenta de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, a entrevista favorece o diálogo, agilizando o processo de comunicação entre os envolvidos no processo investigativo. Ela é muito utilizada nas pesquisas em educação justamente pelo seu caráter dialógico. Através dessa interação, o pesquisador pode colher dados que não estão escritos em documento algum, pois são informações de vivências dos entrevistados. Consideramos três possibilidades de formato de entrevista, sendo eles: estruturada, semiestruturada e livre.

Na entrevista estruturada, apresenta-se uma espécie de questionário previamente preparado, em que as perguntas devem ser fiéis ao roteiro. Visa responder questões pontuais e não pode sofrer adaptações em seu andamento. Por ter um viés formal, espera-se dos entrevistados respostas diretas e objetivas. Esse tipo de entrevista tem similaridade com os questionários e é mais utilizada em pesquisas quantitativas do que nas qualitativas.

O formato de entrevista semiestruturada é aquele que parte de um roteiro pré-estabelecido, porém flexível, pois possibilita ao entrevistador acrescentar novas perguntas a partir das respostas do entrevistado. A entrevista semiestruturada tem como principal vantagem sua adequação às características do entrevistado. Assim, o entrevistador pode fazer adaptações no momento da aplicação da ferramenta, de forma a ser mais assertivo quanto aos resultados obtidos.

Por fim, temos a entrevista não estruturada ou livre, em que se dispensa os roteiros prévios. São realizadas a partir de um relato, de uma narrativa, de forma que o entrevistado dispõe suas ideias quase sem a interferência do interlocutor. Nessa direção, Lüdke e André (1986) enfatizam que quanto menos estática for a entrevista, maior a amplitude de detalhes e mais dados o pesquisador vai conseguir colher.

A decisão pelo formato de entrevista depende de um conjunto de fatores dentre os quais podemos citar: objetivos e intencionalidades da pesquisa; contexto em que se encontra; a abrangência da amostra desejada; o tempo de aplicação e as características dos sujeitos entrevistados.

Análise da entrevista: cuidados e possibilidades

Assim como é importante ter cuidados para a elaboração do roteiro da entrevista e para o desenvolvimento da coleta de dados com esse instrumento, faz-se relevante que a análise desses dados coletados tenha rigorosidade metodológica e clareza conceitual. A rigorosidade metodológica trará ao leitor os esclarecimentos necessários para entender como a pesquisa foi realizada e conferir a confiabilidade e transparência dos dados coletados, como também permitirá entender como o pesquisador chegou até aquela análise. A clareza conceitual é importante desde a elaboração das perguntas até a análise dos dados coletados. Ademais, é preciso clareza sobre como vai analisar os dados, qual técnica vai utilizar para tratar os dados e como ocorrerá a relação entre aspectos teóricos e metodológicos do texto.

Portanto, não se trata de analisar tecnicamente os dados, mas de apresentar ao leitor seu percurso metodológico, bem como sua filiação conceitual. Szymanski, Almeida e Prandini (2018) chamam a atenção para o fato que a subjetividade está presente na pesquisa qualitativa desde antes mesmo de iniciar a entrevista, pois o pesquisador conhece o problema da pesquisa e tem expectativas de resultados. Essa subjetividade continua presente na análise dos dados, visto que o pesquisador filia-se a referenciais teóricos para fazer suas inferências e afirmações. Por isso, as autoras afirmam que considerar a subjetividade no processo significa cuidado com o rigor metodológico.

Duarte (2004, p. 216) também destaca o elemento da subjetividade presente nas pesquisas qualitativas e nas suas análises. Para a autora, na análise, é preciso muito cuidado com as interpretações, mas “principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando ‘extrair’ dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência”. Por isso, além desse cuidado, a autora sugere ter consciência e assumir a subjetividade como parte do processo de pesquisa.

Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 70), além disso, abordam a análise de dados como processo. Elas afirmam que “a análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte”. Isso quer dizer que, durante a pesquisa, podem ocorrer situações adversas, introdução de novos elementos, situações emocionais presentes, contextos particulares etc. Por isso, as autoras afirmam que a entrevista em contextos sociais “não é asséptica, não está sob controle total do entrevistador” (p. 71). Portanto, considerar essas situações é importante, desde que não se desvie do problema central da pesquisa.

No processo da pesquisa, a análise dos dados não ocorre somente no final, como última etapa. É preciso estar atento em todo o processo, uma vez que o contexto em que o participante da pesquisa está inserido pode ser considerado. Não se trata de compreender somente a fala do entrevistado, mas situações que podem contextualizar o problema da pesquisa e o contexto social em que o entrevistado está inserido. Registrar essas percepções é uma possibilidade a ser considerada quando entendemos a pesquisa como processo. Tais registros precisam ser feitos de imediato ou logo em seguida à finalização da entrevista, para que não se percam os detalhes e que eles possam ser incorporados pelo pesquisador (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2018).

No que se refere ao tratamento das informações, é importante realizar a transcrição da entrevista, a revisão da transcrição e a organização do texto em categorias de análise. Conforme observam Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 72), a transcrição precisa, inicialmente, “passar [d]a

linguagem oral para a escrita”, tal como a fala ocorreu. Em um segundo momento, há a revisão dessa primeira versão, de modo a fazer uma “limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado, segundo as normas [...] mas sem substituição de termos”. É relevante destacar que a transcrição já pode ser um momento de análise: “ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir”.

A revisão do texto oriundo da transcrição da entrevista, bem como leituras e releituras e anotações permitem a elaboração de sínteses provisórias, agrupamentos de falas e comparações. Esses agrupamentos podem constituir-se em categorias. Conforme afirmado anteriormente, a pesquisa configura-se também pela subjetividade, portanto, diferentes pesquisadores podem elaborar diferentes categorias, pois “[...] essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores” (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2018, p. 73).

Tais categorias podem emergir, de acordo com Duarte (2004, p. 221-222), antes da realização da entrevista, a partir de referências teórico/conceituais, a partir do conhecimento prévio do campo empírico ou no momento da análise. Por sua vez, a análise final consiste em “dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação”, considerando “os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos”.

Cabe ainda destacar, em conformidade com a autora, que o pesquisador pode utilizar softwares para auxiliar no processo de análise de dados qualitativos, principalmente, se forem realizadas muitas entrevistas. Esses recursos não fazem a análise em si, mas auxiliam bastante o pesquisador a organizar e tratar os dados de forma mais clara. A autora assinala, além disso, que nem tudo o que foi dito na entrevista precisa ser analisado. Com o grande volume de dados coletados, cabe ao pesquisador focar na análise do seu objeto de pesquisa. Neste sentido, fazer uma análise mais artesanal não é recomendado, principalmente, para pesquisadores em formação.

Potencialidades e riscos da utilização da entrevista na pesquisa em políticas educacionais

Apesar de ser um campo relativamente recente, a pesquisa em Políticas Educacionais tem ganhado força e expressão nas últimas décadas. Conforme ressalta Mainardes (2018), a política educacional enquanto objeto de estudo vem ganhando corpo tanto como campo teórico, tendo como antecedentes as teorias e as produções das ciências políticas dos anos 1940, quanto como campo acadêmico, que foi se constituindo desde a década de 1960, com a criação de associações, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação — ANPAE, por exemplo, em 1961; a utilização do termo política educacional em publicações e documentos oficiais; a criação de disciplinas, departamentos, revistas especializadas, eventos, redes de pesquisa etc. Podemos dizer que, nesse período de meio século, as pesquisas em política educacional já produziram um robusto referencial teórico e avançaram de forma expressiva nas abordagens metodológicas.

A entrevista é uma técnica amplamente explorada nas pesquisas em política educacional e possui diversas potencialidades, se for explorada e desenvolvida adequadamente. Um estudo feito por Mainardes (2018), em que analisou 140 artigos num total de 636 artigos selecionados de um conjunto de sete periódicos³¹ publicados entre 2010-2012, mostrou que 15% deles utilizaram a entrevista como procedimento metodológico. Isso demonstra que o uso da entrevista nas políticas educacionais está se tornando cada vez mais frequente, tendo em vista a amplitude de temáticas e problemas que envolvem os sujeitos das pesquisas desse campo de investigação.

A entrevista é recomendada como uma das abordagens metodológicas para a produção ou coleta de dados para analisar inúmeras situações e práticas ligadas às pesquisas em política educacional, tais como: representações sociais, concepções didáticas, posicionamentos teóricos, enfoques episte-

³¹ Os sete periódicos selecionados no estudo de Mainardes (2018) são os seguintes: CADERNOS de Pesquisa; Educação & Sociedade; Educação e Políticas em Debate (EPD); Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação; Jornal de Políticas Educacionais (JPE); Revista Brasileira de Educação (RBE); Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE).

mológicos, percepções sobre a implementação de uma determinada política, o papel dos sujeitos na recontextualização das políticas, o protagonismo dos sujeitos nos processos educativos, as compreensões democráticas na elaboração das políticas, o processo de atuação na tomada de decisão, os atores secundários na execução de uma determinada política, dentre outros.

Por estar diretamente ligada aos sujeitos envolvidos num campo de pesquisa, a entrevista constitui-se em uma investigação qualitativa, visto que, ao invés de seguir uma racionalidade de tipo linear, procura a compreensibilidade mais globalizante dos fenômenos, com a intenção de capturar sentidos e manifestações que extrapolam a pretensa objetividade requerida por outras abordagens metodológicas. Embora os dados produzidos por uma entrevista não podem e nem devem ter a pretensão de generalização e homogeneização, sua fecundidade reside na possibilidade de encontrar significados que permitem a compreensão de uma realidade ou contexto, ou mesmo de certos comportamentos, modos de estar e pensar dos envolvidos que outros procedimentos metodológicos não conseguem capturar.

Como bem expressa Reste (2015, p. 227), “uma entrevista é literalmente uma ‘entre-vista’, uma troca de pontos de vista entre duas pessoas, neste caso, o entrevistador e o entrevistado, que conversam sobre um tema de mútuo interesse”. Não se trata de uma “conversa” espontânea, mas de uma “conversação estruturada”, cuja potência reside “na apreensão de multiplicidade de pontos de vista dos sujeitos sobre um tema” na intenção de constituir “uma imagem da diversidade e controvérsia do mundo humano”.

A entrevista enquanto processo qualitativo de investigação permite ao entrevistador/pesquisador apreender no processo de conversação não só informações, mas também reflexões; não só descrever os temas de estudo, mas o significado desses temas na vida e no mundo dos entrevistados (FLICK, 2005). Uma entrevista bem conduzida, além de produzir material verbal, produz também material simbólico, tendo em vista que uma questão bem formulada possibilita estimular a manifestação verbal do entrevistado, suas características singulares enquanto sujeito envolvido num contexto, seus sentimentos de pertencimento a um determinado grupo, seus anseios

e preocupações, suas crenças e valores, seus posicionamentos ou incertezas. A entrevista bem conduzida possibilita a conversão da conduta simbólica em dados científicos (RESTE, 2015).

A entrevista nas pesquisas em política educacional também pode ser um ato educativo, tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado. No sentido freireano, a pesquisa torna-se ato educativo quando é capaz de viabilizar aos sujeitos envolvidos a reflexão e a superação dos conhecimentos anteriores nos seus aspectos mais ingênuos. Enquanto ato educativo, a entrevista não se limita a coletar informações, constatar ou catalogar percepções, mas pode oportunizar que o entrevistador compreenda de que forma os sujeitos entrevistados sentem o seu contexto de vida, o mundo institucional que fazem parte, suas angústias e dilemas que podem ser revelados, verbalizados e ressignificados.

Freire (2000, p. 32), ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, adverte para a necessidade de passar da “ingenuidade” para a “curiosidade epistemológica”, que é oportunizada pelo ato rigoroso de pesquisa. Nessa perspectiva freireana, a entrevista pode tornar-se um processo rigoroso de reflexão e autocompreensão que leva o sujeito a distanciar-se do mundo vivido, problematizando-o, descodificando-o criticamente e ressignificando sua vida e o contexto em que está inserido.

Embora existam muitas potencialidades na utilização da entrevista nas pesquisas em política educacional, alertamos para alguns riscos que também precisam ser compreendidos para não fetichizar essa importante ferramenta metodológica. Dentre os riscos, podem ser indicados o perigo de generalizar ou homogeneizar certas posições declaradas pelos entrevistados. Quem utiliza a entrevista nunca pode esquecer que está lidando com sujeitos singulares, que possuem uma história de vida, uma experiência subjetiva sobre o que está sendo investigado e percepções muito particulares sobre aquilo que está sendo perguntado no roteiro da entrevista. Não seria surpreendente que, numa mesma escola, por exemplo, dois sujeitos entrevistados possam ter posicionamentos divergentes sobre certos aspectos que estão sendo investigados pelos pesquisadores. Neste sentido, os entrevis-

tadores enquanto pesquisadores precisam manter, conforme nos adverte Bachelard (1996, p.69), uma certa “vigilância epistemológica” para evitar a “generalização apressada e fácil” ou a “sedução das facilidades”.

Um segundo risco que precisa ser observado quando da utilização da entrevista como instrumento de pesquisa diz respeito ao descuido na observação dos obstáculos epistemológicos. Seguindo as advertências de Bachelard (1996), os obstáculos são atos impeditivos à formação do espírito científico, pois provocam a estagnação e a regressão no processo de evolução da ciência e de apropriação do próprio conhecimento. Para Bachelard (1996, p.18), a opinião é o primeiro obstáculo a ser superado, pois ela “pensa mal; não pensa; traduz necessidades em conhecimento”. Não podemos opinar sobre aquilo que não sabemos, uma vez que corremos o risco de confundir percepções subjetivas, opinativas, de constatações importantes que ajudam a compreender a realidade investigada. “O espírito científico proíbe que tenhamos opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza” (BACHELARD, 1996, p.69). Por isso, na utilização da entrevista, a não observação dos obstáculos epistemológicos pode produzir um ofuscamento na identificação de elementos importantes do processo investigativo.

Além disso, não pode passar despercebido o risco do entrevistador/pesquisador, consciente ou inconscientemente, induzir os entrevistados para que expressem verbalmente posicionamentos ou percepções que o pesquisador quer confirmar. Certamente, ele torna-se um dos mais perigosos riscos, pois a entrevista, nesse caso, faz-se apenas um alibi para reforçar os posicionamentos e concepções que o pesquisador já possui. Para evitar esse risco, além da vigilância epistemológica e da formação adequada e qualificada do pesquisador, é necessário ter uma equipe de trabalho, que possa discutir não só o roteiro de pesquisa, mas também os comportamentos dos entrevistadores e sua postura ética diante da tarefa de conduzir uma entrevista.

Por fim, não pode deixar de ser indicado o risco de um envolvimento afetivo exagerado na realização da entrevista ou mesmo os sentimentos que afloram quando nem sempre esta ocorre conforme o esperado. Por se

tratar de uma relação interpessoal, não existe padronização no processo de condução de uma entrevista, uma vez que estamos lidando o tempo todo com singularidades dos participantes. Nem toda entrevista ocorre de forma tranquila, fluída, amistosa. A complexidade da entrevista pode produzir medo, insegurança, desconfiança, desequilíbrio, angústia, mal-estar, prepotência, antipatia e tantas outras manifestações afetivas tanto por parte do entrevistador quanto do entrevistado. Nesses casos, os pesquisadores precisam estar conscientes que tais comportamentos ou atitudes igualmente fazem parte do processo que utiliza a entrevista como ferramenta de pesquisa.

Considerações finais

Compreendemos que realizar uma pesquisa demanda um processo de planejamento prévio e criterioso por parte do investigador. Nas pesquisas qualitativas, esse processo precisa ser permeado pela rigorosidade metodológica, bem como pela clareza conceitual, pois a subjetividade está presente em todo o processo e, para que a pesquisa seja fidedigna, é preciso tomar esses cuidados.

No contexto da pesquisa em Políticas Educacionais, a entrevista tem sido uma ferramenta que contribui de forma efetiva com o pesquisador, auxiliando nos relatos de acontecimentos nos espaços educativos. O uso desse instrumento de coleta de dados pode potencializar a pesquisa, trazendo riqueza de detalhes que vão além do que o entrevistado declarou. O pesquisador pode, por exemplo, contextualizar o lócus de coleta de dados, narrar suas percepções a respeito do objeto de estudo em questão, bem como ir realizando análises no decorrer da própria coleta de dados.

Percebemos que, a partir da entrevista como instrumento metodológico, inúmeros aspectos contextuais e subjetivos podem ser extraídos no campo de investigação que outras ferramentas metodológicas não conseguem capturar, uma vez que tal modalidade opera por meio do diálogo e da interpretação que o pesquisador se propõe investigar. Sobre esse aspecto, foram apresentadas potencialidades e riscos decorrentes da utilização da entrevista nas pesquisas em política educacional.

Por fim, uma educação de qualidade só pode ser atingida com a participação e a contribuição de todos. No Brasil, muito já foi conquistado, mas ainda temos inúmeros obstáculos como polarização, corrupção, falta de infraestrutura, entre outras mazelas. O plano de fundo deste texto foi discorrer sobre as potencialidades e os cuidados que são necessários quando utilizamos a entrevista nas pesquisas em Política Educacional. Esse processo de investigação é vivo e cíclico, ou seja, a melhoria deve ser contínua e qualitativa, submetida constantemente à vigilância epistemológica, porque toda a resolutividade dos problemas sociais, econômicos, ambientais e culturais parte da capacidade que o ser humano tem de repensar-se a si mesmo e dos instrumentos teórico-metodológicos que ele se apropria.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASTOS, Liliana; SANTOS, William. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro, RJ: Quartet Faperj, 2013.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

LIMA, Iana. Caminhos teórico-metodológicos para pesquisas sobre Estado e educação: a política pública como “janela” e o uso de entrevista realista como procedimento metodológico. **Jornal de Políticas Educacionais** v.10, n.20 | julho-dezembro de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/48630>. Acesso em: 26 fev. 23.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Epu, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, p.1-22, 2018.

OLIVEIRA, Guilherme; CUNHA, Ana Maria; CORDEIRO, Euzane; SAAD, Núbia. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

RESTE, Carmen Domingues. O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, 0.223- 248, 2015.

ROSA, Maria; ARNOLDI, Marlene. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: Mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SCRIBANO, Adrian; SENA, Angelica. **A entrevista: um olhar sobre a escuta a partir de duas experiências**. Norus | vol. 8 nº 13 | p. 122-145 | Jan/Jul/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br> Acesso em: 16 set. 22.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKY, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3.ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2010, p. 9-61.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Altair Alberto Fávero

É Pesquisador Produtividade do CNPq, possui Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Atua como professor titular III e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da UPF, onde coordena os projetos de Pesquisa *Docência Universitária e políticas educacionais* (em andamento desde março de 2012) e *Políticas Curriculares para o Ensino Médio* (em andamento desde outubro de 2020). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/PPGEduUPF) e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES/Unicamp). Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto “A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”. **E-mail:** altairfaver@gmail.com

Carina Tonieto

Doutora em Educação (UPF), Mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes), especialista em Gestão Educacional (UFSM), graduada em Filosofia (UPF), pesquisadora e vice-coordenadora no Projeto de Pesquisa *Docência Universitária, políticas educacionais* na Universidade de Passo Fundo. Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus de Ibirubá). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa

de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/ Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. Membro do Grupo Interinstitucional EMpesquisa e pesquisador do projeto “A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”. **E-mail:** tonieto.carina@gmail.com

Chaiane Bukowski

Doutoranda em Educação no PPGEduc/UPF (ingresso em agosto de 2019), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Especialização em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anglicana de Erechim. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e *Políticas Curriculares para o Ensino Médio* (em andamento desde outubro de 2020). **E-mail:** chaiane_bukowski@yahoo.com.br

Junior Bufon Centenaro

Doutorando em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais; especialista em Espiritualidade (Itepa Faculdades). Licenciado em Filosofia (UPF). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas para o Ensino Médio”. **E-mail:** juniorcentenaro93@gmail.com

AUTORES

Adriana Costa

Doutoranda em Educação no PPGEduc/UPF (ingresso em agosto 2021), Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Especialista em Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal - Campus Vacaria, Especialização em Psicopedagogia (Uninter) e Graduação em Pedagogia. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária”. **E-mail:** costaadri76@gmail.com

Ana Carolina Leite da Silva

Doutoranda em Educação (UPF – Bolsista Capes), Mestre em Educação (UPF - bolsista CAPES), Especialização em Supervisão (UPF), Graduação em Pedagogia (UPF). Professora da Educação Básica na rede privada e pública. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior- GEPES/PPGEduc/UPF. **E-mail:** 97203@upf.br

Ana Lucia Kapczynski

Mestre em Educação (UPF), Graduada em Filosofia (Bacharelado/IFIBE e Licenciatura/UPF). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Passo Fundo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior- GEPES/PPGEduc/UPF. **Email:** anakapczynski@gmail.com

Ana Paula Pinheiro

Doutoranda em Educação no PPGEduc/UPF (ingresso em agosto de 2020), Mestre em Educação (UFFS - Campus de Erechim), Especialização em

Gestão e Coordenação Pedagógica (Gama Filho), Especialização em Educação Ambiental (FURG), Especialização em Mídias na Educação (UFRGS) e Especialização em AEE pela Faculdade de Educação São Luís. Graduação em Educação Física (UPF), em Pedagogia (UPF) e em Ciências Biológicas (Uniassevi). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). **E-mail:** anapaulapinheiro25@gmail.com

Antônio Pereira dos Santos

Mestrando em Educação (UPF), Graduado em Filosofia (Bacharelado/IFIBE e Licenciatura/UPF). Coordenador de Pastoral Escolar no Colégio Bom Conselho. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. **E-mail:** antoniops1993@gmail.com

Aristeo Santos López

Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2005), doutorado em Educação pela Unicamp (1997), Mestre em Administração de Empresas (1991) e em Educação Superior (1987) pela Universidad Autónoma del Estado de México (1991), Especialista em Motivação e Direção de Recursos Humanos (UAEMéx), Especialista em Administração e Organização de Instituições Educativas (ISCCEEM/Toluca/México) e licenciado em Psicologia pela Universidad Autónoma del Estado de México (1981). Coordena o convênio entre a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). **E-mail:** arisan3@gmail.com

Camila Chiodi Agostini

Doutoranda em Educação no PPGEduc/UPF (ingresso em agosto de 2020), Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - Campus de Erechim), Especialização em Direito Público (IMED).

Graduação em (ULBRA - Campus Carazinho). Graduada em Pedagogia pela Universidade (Anhanguera - Passo Fundo). Servidora Pública Federal da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Campus Passo Fundo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GE-PES/UPF. **E-mail:** camila.chiodi.agostini@gmail.com

Carina Copatti

Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutora, bolsista PNPd Capes na linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação - UFFS, campus Chapecó. Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), Mestre em Educação (UPF), graduada em Geografia (UPF) e em Pedagogia (UNINTER). Foi avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático nas seguintes edições: PNLD 2017; PNLEM 2018; PNLD 2019; PNLD 2020; PNLD 2021 - objeto 1 e objeto 2. Foi coordenadora adjunta na avaliação dos livros didáticos no PNLD 2019, versão de adequação à BNCC. Concentra suas pesquisas na área de Geografia e Educação, principalmente nos seguintes temas: Políticas educacionais, livro didático, diversidades, educação geográfica e pensamento geográfico de professor. **E-mail:** carina.copatti@gmail.com

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira

Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Pedagogia pela UPF. Especialista em Metodologia do Ensino do Primeiro e Segundo Graus e especialista em Supervisão Escolar. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Carazinho e atua no Curso Técnico em Secretária Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/Centro de Referência de Carazinho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão da Educação, atuando principalmen-

te nos seguintes temas: avaliações externas, IDEB, qualidade da educação pública, políticas da educação pública, formação do professor na educação superior e história da educação brasileira. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** carmem.albrecht@hotmail.com

Caroline Simon Bellenzier

Mestre em Educação (PPGEdu/UPF) – Linha de Políticas Educacionais, Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade de Passo Fundo (2018). Graduada em Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas (UPF), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. **E-mail:** carolsimon@hotmail.com

Catiane Richetti Trevizan

Mestranda em Educação (UPF), Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia (UPF), Graduada em Pedagogia (UPF). Foi secretária de saúde do Município de Paraí/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. **E-mail:** catitrevizan@hotmail.com

Daniê Regina Mikolaiczik

Doutoranda em Educação no PPGEdu/UPF (ingresso em agosto de 2022), Mestre em Educação pela UPF. Especialização em Teorias e Metodologias da Educação pelo IFRS - Campus Sertão. Graduação em Pedagogia pela UFFS - Campus Erechim. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pes-

quisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). **E-mail:** danie.regina@yahoo.com.br

Diocélia Moura da Silva

Mestre em Educação no PPGEduc/UPF (2021). Graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (2018). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GEPES/UPF, no qual participa do projeto “Políticas para o Docência Universitária”. **E-mail:** dioceliamoura@gmail.com

Elia Maria Leandro Uangna

Mestre em Educação no PPGEduc/UPF, licenciada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) campos dos Palmares (2020), orientada pela Profa. Dra. Eliane Costa Santos com tema “Etnimatemática na produção de arroz da etnia Balanta”. Bacharel em Humanidades pela mesma Universidade com orientação do Prof. Dr. Ricardino Jacinto Dumas Teixeira com tema de monografia “Participação da Etnia Balanta na Luta de Libertação e Democratização da Guiné-Bissau”. (2017). **E-mail:** leandrouangna@gmail.com

Evandro Consaltér

Doutor em Educação (Bolsista CAPES) pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação (Bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha Políticas Educacionais (2016), Especialista em Estratégias de Aprendizagem pela Faculdade da Associação Brasileira de Educação - FABE Marau/RS (2013). Graduado em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas) pela Universidade de Passo Fundo (2009). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GEPES/UPF, no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para

Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto “A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”. **E-mail:** evandroconsalter@gmail.com

Flávia Stefanello

Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Bioexperimentação (Bolsista FAPERGS) pelo programa de Pós-graduação em Bioexperimentação da Universidade de Passo Fundo, na linha *Etiopatogenia*, epidemiologia, e diagnóstico laboratorial de doenças transmissíveis e não transmissíveis (2015). Especialista em Teorias e Metodologias da Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (*Campus Sertão*, 2019). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Passo Fundo (2010) e graduanda em Formação Pedagógica para Docentes da Educação Básica e Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (*Campus Sertão*). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** flavia.stefanello@hotmail.com

Graziela Bergonsi Tussi

Mestranda em Educação (UPF), Especialização em Mídias na Educação pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense e Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade São Luís, de São Paulo, Graduada em Geografia (UPF). Possui certificação internacional pelo Instituto Cervantes, da Espanha, no nível C1 de Espanhol (avançado) e é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF) e do Grupo de Pesquisa e Estudo em Cultura Digital- (GEPID). Atualmente é professora titular de Geografia e Cultura Digital na rede municipal de Passo Fundo - RS. **E-mail:** graziela.tussi@gmail.com

Jerônimo Sartori

Estágio pós-doutoral pelo PPGEduc/Faed/UPF (2019). Doutorado em Educação pelo PPGEduc/Faced/UFRGS (2009), Mestre em Educação pela PUCRS (1995). Especialização em Supervisão Escolar pela Faed/UPF (1986). Graduação em Ciências - LC pela UPF (1978). Graduação em Biologia - LP pela FEAUC/Concórdia-SC (1982). Professor aposentado na educação básica da rede estadual do RS. Atuou como professor na UPF de 1991 a 2010: no Campus São Gabriel/Unipampa de 2010 a 2012 e, atualmente, atua na graduação e no PPGPE no Campus Erechim/UFFS. Professor pesquisador líder de grupo de pesquisa. **E-mail:** jeronimo.sartori@uffs.edu.br

Julia Costa Oliveira

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Atualmente é bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC-CNPq. **E-mail:** 181739@upf.br

Larissa Morés Rigoni

Mestranda em Educação (UPF), Especialização em Gestão Escolar (2019) pela Uniasselvi, graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (2018), participou do Grupo de Pesquisa sobre Docência Universitária coordenado pelo Prof. Dr. Altair Alberto Fávero (2014-2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: improvisação docente, docência universitária e precarização docente. Atualmente é professora de Educação Infantil no município de Paraí/RS e professora de Ensino Fundamental I no Colégio Mater Amabilis - Rede Sagrado de Educação no município de Nova Araçá/RS. É integrante do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM

EDUCAÇÃO SUPERIOR (GEPES - UPF/RS). O GEPES/UPF está ligado ao GEPES nacional com sede na Unicamp e ao Grupo Internacional de Estudos sobre Educação Superior (GIEPES). **E-mail:** moreslarissa@gmail.com

Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Doutora em Educação na Universidade de Passo Fundo, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Licenciada em Pedagogia pela UFSM. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul e do projeto de pesquisa Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. Atuou de 2009 a 2015 como professora de rede municipal de ensino e atualmente é professora de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Erechim. Centra seus estudos nas seguintes temáticas: formação de professores, políticas educacionais, aprendizagem da docência, docência na educação superior, coordenação pedagógica em escolas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** lidianealuiati@hotmail.com

Marcio Pedroso Juliani

Doutorando em Educação no PPGEduc/UPF (Bolsista Capes - ingresso em 2021/2). Mestre em Administração pela Atitus Educação - Passo Fundo/RS (2016). Graduação em Tecnologia em Gestão de Marketing (UNOPAR) e em Administração pela UPF, MBA em Gestão de Pessoas pela Atitus Educação Passo Fundo (2009), MBA Executivo Internacional com Ênfase em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas/ Universidade da Califórnia/EUA (2012), e Pós-MBA em Inteligência Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (2012). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES - UPF, desde 2021. **E-mail:** 1239@upf.br

Priscila de Campos Velho

Mestranda em Educação (UPF), Especialização em Educação: Espaços e Possibilidades para Educação Continuada (2022), Orientação Educacional (2017) e Supervisão Escolar (2019). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (2015). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. **E-mail:** prisciladecamposvelho@gmail.com

Renata Cecilia Estormovski

Doutoranda em Educação (Unisinos), Mestre em Educação pela UPF (bolsista CAPES) na linha de Políticas Educacionais. Possui especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria e é graduada em Letras pela Faplan e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre gestão e indicadores de qualidade na educação básica (GE-Quali) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). **E-mail:** rena-taestormovski@gmail.com

Sandra Maria Zardo

Doutora em Educação no PPGEdU/UPF, Mestre em Educação (UNOCHAPECÓ), Especialização em Formação para o Magistério Superior em Geografia e Gestão Ambiental Municipal e Regional (UNOCHAPECÓ). Graduada em Geografia (UNOCHAPECÓ) e em Pedagogia (UNIASSSELVI). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** sama-za@unochapeco.edu.br

Simone Zanatta Guerra

Mestre em Educação (UPF), na linha de pesquisa Políticas Educacionais. Especialista em Ciências Sociais (UPF). Graduada em Serviço Social (UPF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** simonezg@hotmail.com

Taís Silva Pereira

Doutora em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde também realizou seu mestrado e graduação (bacharelado e licenciatura) em Filosofia. Realiza Pós-doutorado no PPGEduc/UPF (período 2022-2023). É professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) desde 2010, atuando nos âmbitos do Ensino, Pesquisa e Extensão. É professora do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ) e do Programa de Mestrado Profissional em rede PROF-Filo, polo UNIRIO. É líder do Grupo de Pesquisa de “Filosofia e Ensino”, cadastrado no CNPq, coordenando a linha de pesquisa “Teoria e Prática no Ensino de Filosofia”. É integrante do Grupo de Trabalho da ANPOF “Filosofar e Ensinar a Filosofar” e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). Suas pesquisas são voltadas para as interseções entre filosofia política, educação e ensino, bem como a discussão da produção educacional no campo de ensino de filosofia. **E-mail:** tais.pereira@cefet-rj.br

Tania Morales Reynoso

Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Educación Superior por la Facultad de Ciencias de la Conducta, también de la UAEMex, y Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, España. Profesora de Tiempo Completo de

la Universidad Autónoma del Estado de México. Cuenta con diferentes publicaciones de libros, capítulos de libro y artículos en revistas científicas especializadas de reconocido prestigio internacional sobre los temas de violencia virtual, ciberbullying, bullying y ciber convivencia. Ha participado como asesora en temas de violencia escolar para diferentes instituciones como: el Tribunal Superior de Justicia del Estado de México, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, la Defensoría de los Derechos Universitarios de la UNAM, el programa para el Desarrollo Integral de la Familia a nivel nacional, así como diferente Instituciones Educativas de nivel básico, medio y superior. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. **E-mail:** tmoralesr@uaemex.mx

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem Qualitativa 3, 9, 69
Abordagem Quantitativa 70, 74, 162, 189
Ambientes Virtuais 6, 13, 283
Análise de Conteúdo 5, 11, 168, 175
Análise de Dados 4, 10, 117

C

Campo de Estudo 4, 10, 99
Cenário Global 5, 12, 245
Compartilhamento de Saberes 5, 12, 225
Compreensão das Políticas 5, 12, 265
Contextos Escolares. 5, 12, 265

E

Entrevista 13, 156, 157, 169, 212, 289, 291, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319
Estado da Arte 10, 11, 200, 203, 204, 205
Estudo de Caso 12, 156, 212, 260, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

G

Grupo Focal. 6, 13, 283

M

Mestrado 338
Metapesquisa. 5, 11, 197

O

Objeto de Estudo. 3, 8, 15

P

Pergunta de Pesquisa 283
Pesquisa 338
Pesquisa Aplicada 9, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 110
Pesquisa Básica 4, 9, 85

Pesquisa Bibliográfica 4, 10, 99

Pesquisa Documental 4, 11, 155

Pesquisa educacional 19, 80, 107, 110, 111, 114, 267, 300

Problema de Pesquisa 9, 37, 43, 45, 46, 47, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 90, 91, 92, 96, 105, 110, 112, 117, 123, 129, 130, 179, 189, 212, 214, 231

R

Referencial Teórico 8, 9, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 48, 54, 66, 91, 92, 93, 100, 108, 110, 111, 117, 118, 119, 125, 129, 166, 176, 178, 199, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 312

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título

Pesquisa em Política Educacional: Perspectivas metodológicas

Organizadores

Altair Alberto Fávero

Carina Tonieto

Chaiane Bukowski

Junior Bufon Centenaro

Assistente Editorial

Nicole Brutti

Bibliotecária

Karina Ramos

Arte da capa

Ivo Dickmann

Projeto Gráfico e Diagramação

Paula Editorações

Site: www.paulaeditoracoes.com

Instagram: @paulaeditoracoes

Tel: (21) 97565-1897

Formato

16 X 23 cm

Tipologia

Adobe Caslon Pro, entre 12 pontos

Papel

Capa: Suprema 280 g/m²

Miolo: Pólen Soft 80 g/m²

Número de Páginas: 334

Publicação: 2023

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós, por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Avenida Assis Brasil, nº 4550, sala 130, torre B,
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br

PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS é a décima terceira (13^a) coletânea do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UPF). Ao longo de seus doze anos de história, o GEPES/UPF tem desenvolvido estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos das políticas públicas educacionais, como, por exemplo, políticas para a docência universitária, interdisciplinaridade, educação e neoliberalismo, políticas para o ensino de filosofia, reforma do ensino médio, teoria da atuação e pesquisa em política educacional, entre outros temas de relevância para a pesquisa em educação.

O GEPES/UPF possui vínculos com outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais, como o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES), ligado à Unicamp; Grupo de Pesquisa Ensino Trabalho e Sociedade do IFRS; a Rede Latinoamericana de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional (RELEPE); a Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (EMpesquisa), ligada à Unicamp e à UFPR; ao Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, ligado à UFRGS e participa do convênio de cooperação entre PPGedu/UPF e a Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).



Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação

 LIVROLOGIA

