



ENSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 2 Número 1 jan./abr. 2018 ISSN: 2527-158X

**ESTRATÉGIAS PREDOMINANTES NA PESQUISA
QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO**

Organizado por:

Petula Ramanauskas Santorum e Silva

Katlin Cristina de Castilho

Jociane Marthendal Oliveira Santos



Universidade Federal de São Carlos
UFSCar



Pró-Reitoria de Pós-Graduação
CMAPPG

SUMÁRIO - V. 2, N. 1 (2018)

JAN./ABRIL - ESTRATÉGIAS PREDOMINANTES NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

EDITORIAL

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PREDOMINANTES PDF
Paulo Gomes Lima p.1-2

APRESENTAÇÃO PDF
PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ABORDAGEM QUALITATIVA p.3-4
Petula Ramanauskas Santorum e Silva, Katlin Cristina de Castilho, Jociane Marthendal Oliveira Santos

DOSSIÊ TEMÁTICO

PESQUISA QUALITATIVA: BASES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS PDF
Paulo Gomes Lima p.5-17

ESTUDO DE CASO: UMA METODOLOGIA PARA PESQUISAS EDUCACIONAIS PDF
Luana Monteiro, Jiane Ribeiro Tormes, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo p.18-25
Moura

ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM PDF
EDUCAÇÃO p.26-33
Arlindo Lins de Melo Júnior, Rogério de Moraes

GRUPOS DE DISCUSSÃO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PDF
Vanessa Souto Silvestre, Reginaldo Marcos Martins, João Pedro Goes Lopes p.34-44

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA PDF
Jociane Marthendal Oliveira Santos, Rebeca Anselmo Estevam, Thiago de Melo p.45-53
Martins

A ETNOGRAFIA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA PESQUISA QUALITATIVA PDF
Petula Ramanauskas Santorum e Silva, Mércia Santana Mathias p.54-61

PESQUISA-AÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA DE PESQUISA QUALITATIVA PDF
Giovana Camila Garcia Corrêa, Isabel Cristina Pires de Campos, Ricardo Campanha p.62-72
Almagro

PESQUISA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO PDF
Vanessa Ferreira Garcia, Fabiana Goveia Gava, Milena Trude Lima Giacomel da p.73-80
Rocha

USO E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS E FILMAGENS EM PESQUISA QUALITATIVA PDF
Amanda Regina Martins Dias, Katlin Cristina de Castilho, Viviane da Silva Silveira p.81-88

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PDF
LÓGICO-MATEMÁTICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I p.89-100
Evelyn Mendes Cerqueira, Monize Aparecida de Toledo, Rafaela da Silva Dantas, Raquel Pierini Lopes dos Santos, Luciane Weber Baia Hees

THE INDISSOCIABILITY BETWEEN SCIENCE, EPISTEMOLOGY AND EDUCATIONAL PDF
RESEARCH p.101-112
Paulo Gomes Lima

AUTISMO DIANTE DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO: FATORES PDF
DETERMINANTES E MÉTODOS DE INTERVENÇÃO p.113-124
Bruno França Rederd, Raquel Pierini Lopes dos Santos, Luciane Weber Baia Hees

POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: O OLHAR DOS FORMADORES
Leonardo Felipe Paes Monteiro, Renata Prenstetter Gama

PDF
p.125-131

RESENHAS

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA, TODA CRIANÇA É
ESPECIAL”
Jociane Marthendal Oliveira Santos

PDF
p.132-133

EDITORIAL

Pesquisa qualitativa em educação: estratégias predominantes

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba*

A pesquisa educacional é um instrumento de inquirição recorrente que procura obter, muito mais do que dados objetivos e subjetivos na e da área, isto é, prima por apresentar a realidade de forma crítica com vistas à sua transformação e, ao mesmo tempo encaminha os problemas concretos em direção a soluções ou reflexões consistentes. É mediante a maneira de pensar e trabalhar o fenômeno que o investigador pode desenvolver concomitantemente suas críticas e inferências, compreensão sobre o texto e o contexto da existência de determinado objeto de estudo e seus condicionantes, as relações entre forma e conteúdo sob o olhar científico sob o crivo qualitativo da pesquisa em educação e conexões internas e externas que auxiliam na interpretação e leitura do objeto.

Estudar a educação como objeto científico é um desafio, visto a complexidade de sua concepção e desdobramentos, entretanto, entendemos que dentro de todo esse contexto pontuado, ela assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história (e implicações advinda desses). Dessa forma, uma das possibilidades da educação sob o crivo crítico é a de instrumentalizar o ator social para que possa refletir e, quando necessário, ter a habilidade de desfazer as tramas reducionistas da realidade vivida e que possui essencialmente um caráter multidimensional; tendo como centralidade a finalidade de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do homem em sua totalidade: social, política, econômica, mas acima de tudo do homem como homem, propriamente dito). (LIMA, 2001)

O desenvolvimento da abordagem qualitativa na área educacional, portanto, é apoiado pela assertiva de que nada na pesquisa científica é trivial, antes cada informação, cada nova descoberta que possibilita a compreensão do objeto de estudo constituem-se como pistas significativas ao universo pesquisado. Aqui a ênfase é dada muito mais ao processo de compreensão e descoberta, do que meramente pela apresentação de resultados. A metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa qualitativa em educação deve seguir essa orientação, analisando os dados indutivamente ao mesmo tempo em que evita a proposição de dados ou informações que se mostrem finais ou acabadas, dado o caráter processual da leitura de mundo, característico de sua finalidade. Dessa maneira, significativas serão todas as novas informações, fruto do diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos e da interpretação que se faz de seu ambiente natural.

Nessa direção, o foco dos estudos qualitativos prima pela compreensão do objeto através de histórias de vida, historiografias, pesquisa participante, pesquisa-ação, estudos etnográficos e estudos hermenêuticos; utilizando como ferramentas imprescindíveis, além da interpretação e descrição do contexto do objeto: diários de campo, o gravador, registro de depoimentos e apontamentos, transcrições de diálogos e/ou informações coletadas, fotografias, textos e roteiros de questões abertas ou semiabertas. O universo de propostas e críticas referentes ao objeto de pesquisa é extenso, auferindo das problemáticas suscitadas, além de sua realidade contextual, caminhos viáveis para a sua resolução, tendo sempre como parâmetro, o indissociável vínculo sujeito-objeto. Outrossim, a relação de causalidade é embasada pela vinculação fenômeno essência que busca do objeto, os elementos basilares para seu entendimento, sua compreensão, o que distancia tenazmente na relação causa-efeito, e, indaga do mesmo aquelas questões que norteiam e se entrelaçam ao seu contexto propriamente dito; assim o fenômeno é explicado e compreendido pela via da subjetividade, da interpretação, da valorização da relação sujeito-objeto e de sua produção, consistindo esses pontos a sua validação, conseqüentemente, o próprio conceito de ciência é entendido como processo

*Editor responsável. Docente do PPGED e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: paulolima@ufscar.br

através do qual os conhecimentos são construídos indutivamente, arregimentando nexos entre o objeto, seu contexto e as diversas leituras e interpretações de seu universo.

Assim, longe de considerar a ciência como “fonte de revelação da verdade absoluta”, a perspectiva qualitativa prima-se por considerá-la como “verdade processual, relativa e em construção”, disposta a considerações de novas informações, de novos dados que, de forma alguma, se submetem a tratamentos e concepções mecanicistas, uma vez que o caráter de vinculação sujeito-objeto (pressupostos lógico-gnoseológicos) se dá na perspectiva dessa integração, onde valores e contextos são caminhos abertos, mas nunca acabados.

Por esse caminho também os pressupostos ontológicos perscrutam e não poderia ser diferente, dado que o entendimento do homem como sujeito de sua história, desdobra-se tanto pelo caráter valorativo, próprio do homem como indivíduo, quanto pelo seu caráter social, articulados pelo contexto e implicações nele contidas. Desta maneira, a história do homem e o homem da história não são tópicos dicotomizados, mas reveladores, integrados numa mesma realidade: a realidade do próprio homem, do seu mundo e de sua construção no mundo. Aqui, a realidade é entendida como desvelamento do objeto e de seu contexto, onde todas as teias relacionais pertinentes aos mesmos são consideradas como significativas. Portanto, aquela tem um caráter dinâmico, não permanente e, por isso mesmo, apresenta a possibilidade constante de ser revisitada inferencial e recorrentemente.

O presente número de Ensaios Pedagógicos, vol.2, n. 1 de 2018, organizado pela professoras Jociane Marthendal Oliveira Santos, Katlin Cristina de Castilho e Petula Ramanauskas Santorum e Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, destaca as estratégias predominantes na pesquisa qualitativa em educação com o intuito de oferecer à comunidade científica a socialização didática de um campo metodológico que se expande e requer ampliações de olhares sob o prisma educacional. Com a abertura do número destacado no volume da Ensaios Pedagógicos, esperamos que se ampliem mais as discussões sobre os instrumentos e estratégias de pesquisa na perspectiva qualitativa.

REFERÊNCIAS

LIMA, P. G. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

APRESENTAÇÃO

Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa

Petula Ramanauskas Santorum e Silva – UFSCar-Sorocaba*

Katlin Cristina de Castilho - UFSCar-Sorocaba**

Jociane Marthendal Oliveira Santos - UFSCar-Sorocaba***

A pesquisa qualitativa, após vários anos e embates dentro da academia, hoje tem seu espaço devidamente reconhecido quando se pensa em estudos e pesquisas científicas com seres humanos e suas relações inseridas em contextos próprios, expressando o que seria inviável por via da perspectiva quantitativa. O dossiê em pauta busca ressaltar a importância da abordagem qualitativa nas pesquisas da área da Educação, apresentando técnicas e instrumentos importantes, ampliando ainda mais o conhecimento e uso dessas estratégias no escopo do mundo científico.

O primeiro artigo, de autoria de Paulo Gomes Lima, discute as bases históricas e epistemológicas da pesquisa qualitativa, traçando o laborioso percurso de seu processo de desenvolvimento, trazendo uma intertextualização para se pensar didaticamente o seu surgimento, apontando a compreensão do fenômeno, a descrição do objeto de estudo, a interpretação de seus valores e relações, não dissociado o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica.

O segundo artigo, de autoria de Luana Monteiro, Jiane Ribeiro Tormes e Luíza Cristina Simplício Gomes de Azevedo Moura, traz uma reflexão sobre os estudos de casos na pesquisa em educação, que exigem dos pesquisadores sensibilidade e destreza quanto às interpretações e recorrências desveladas pelo objeto, bem como o cuidado ético na transparência das etapas e socialização dos resultados, sendo uma estratégia validada pela expressão de uma realidade detalhada.

Arlindo Lins de Melo Júnior e Rogério de Moraes ampliam a discussão sobre os estudos de casos, a partir de dois eixos: estudos de caso único e estudos de caso múltiplos, não somente realizando diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, mas compreendendo como determinadas realidades se manifestam, bem como identificam os condicionantes que as geram.

Vanessa Souto Silvestre, Reginaldo Marcos Martins e João Pedro Goes Lopes expõem a conceituação da metodologia denominada de grupos de discussão, através da ótica teórica hispânica, ampliando a compreensão e interlocução com o universo das representações dos atores sociais.

Jociane Marthendal Oliveira Santos, Rebeca Anselmo Estevam e Thiago de Melo Martins caracterizam o conceito de pesquisa (auto)biográfica, e como esta técnica pode ser compreendida dentro da abordagem da pesquisa qualitativa no campo da educação e sua importância no processo de formação e profissionalização docente. Demonstram que embora a utilização dessa estratégia não seja ainda

*Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e diretora de escola na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP. E-mail: petularss@hotmail.com.

**Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e professora de educação básica na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP. E-mail: katlin_cristina@yahoo.com.br

***Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. E-mail: jmoarthendal@yahoo.com.br

tão comum em nível de escolha dos pesquisadores, não há dúvidas quanto à sua relevância e contribuição para as pesquisas qualitativas no campo da educação.

Petula Ramanauskas Santorum e Silva e Mércia Santana Mathias argumentam sobre a etnografia e a observação participante como estratégia de coleta de dados à luz da abordagem qualitativa na área da educação. Organizam o artigo em duas seções: a) definições importantes sobre a etnografia e campo de pesquisa, uma breve história de seu percurso princípios básicos, e b) a etnografia na prática, as etapas de um estudo etnográfico e a importância da ética no escopo de estudo etnográfico.

Giovana Camila Garcia Corrêa, Isabel Cristina Pires de Campos e Ricardo Campanha Almagro abordam a pesquisa-ação, seus fundamentos, sua estrutura e sua aplicabilidade no campo social, como estratégia de investigação, interpretação, participação e transformação da realidade no âmbito da abordagem qualitativa, caracterizando o relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento.

Vanessa Ferreira Garcia, Fabiana Goveia Gava, Milena Trude Lima Giacometti da Rocha estudam o campo conceitual, etapas e eixos procedimentais da pesquisa colaborativa no campo da educação. Abordam a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) onde a sensibilidade de todos os atores, pesquisadores e participantes, torna-se o eixo de nucleação dos significados e percepções a partir do objeto de estudo. Na área de formação de professores a pesquisa colaborativa projeta-se como significativa ferramenta para compreensão e desvelamento de mundo que são construídas na escola e seu contexto e na formação docente inicial e continuada.

E finalmente, o último artigo de autoria de Amanda Regina Martins Dias, Katlin Cristina Castilho e Viviane da Silva Silveira observam a utilização de imagens e filmagens, enquanto escolha metodológica para coleta de dados nas pesquisas qualitativas. O avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos, tornou a utilização de imagens e vídeos cada vez mais frequente nas pesquisas qualitativas, possibilitando maior riqueza de informações e confiabilidade, gerando resultados mais precisos e recorrentes.

Espera-se que o presente dossiê de Pesquisa em Educação: Estratégias predominantes na pesquisa qualitativa em educação, de Ensaio Pedagógico, vol. 2, n.1 (2018) contribua para o avanço das pesquisas na área de educação, primeiramente ampliando os conhecimentos dos pesquisadores acerca dos instrumentos e metodologias disponíveis e, no percurso da construção do conhecimento e escolha da instrumentalidade adequada, consiga se equipar para empreitada de seus estudos acadêmicos.

PESQUISA QUALITATIVA: BASES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Qualitative research: historical and epistemological basis

Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba*

Resumo: Para que a abordagem qualitativa chegasse ao que representa hoje no cenário da pesquisa científica, foi necessário um bem embasado e forte, embora paulatino, desenvolvimento dentro de um processo histórico que requereu muito labor, confrontos e debates nos meios acadêmicos. O objetivo desse artigo, por meio de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e sob o olhar qualitativo, é discutir os fundamentos históricos e epistemológicos dessa abordagem e a proposição de uma intertextualização para se pensar didaticamente o seu surgimento e desenvolvimento, visto as distintas tentativas de sistematização temporal e conceitual. Consideramos na visão de conjunto do artigo que a pesquisa qualitativa tem como finalidade a compreensão do fenômeno, a descrição do objeto de estudo, a interpretação de seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa. Bases históricas e epistemológicas. Ciência.

Abstract: For the qualitative approach to arrive at what it represents today in the scientific research scenario, it was necessary a well-founded and strong, albeit gradual, development within a historical process that required a lot of labor, clashes and debates in the academic context. The objective of this article, by means of an exploratory research of bibliographic nature and under the qualitative look, is to discuss the historical and epistemological fundamentals of this approach and the proposition of an intertextualization to think didactically its emergence and development, considering the different attempts of temporal and conceptual systematization. We consider in the overview of the article that qualitative research has as its purpose the understanding of the phenomenon, the description of the object of study, the interpretation of its values and relationships, not dissociating the thought of the reality of the social actors and where researcher and researched are recurring subjects, and consequently, active in the development of scientific research.

Keywords: Qualitative research. Historical Bases and epistemological. Science.

INTRODUÇÃO

Nas palavras de Minayo (1996, p.101), “[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. O paradigma qualitativo ou pesquisa qualitativa como é mais comumente conhecida, tem sido utilizado, difundido e defendido como expressão legítima de um “novo olhar e repensar investigativos”. Arouca (1999) vê a pesquisa qualitativa como enfoque imprescindível, sem o qual o estudo do contexto do objeto a ser trabalhado se tornaria “[...] de pouco valor, uma vez que o estudo da realidade requer uma postura de indagação (como, por quê...)”, sendo essa a diretriz que orientará o problema, objetivos e justificativas. Arouca complementa que “[...] a pesquisa qualitativa é o veículo de valorização do texto e do contexto do objeto social, enquanto tal”.

Minayo (1996 a, 1996b), Triviños (1987), Alves (1991), Bogdan e Biklen (1994), Arouca (1999), Denzin e Lincoln (1994), Patton (1996), Cook e Reichardt (1986) entre outros, entendem a pesquisa qualitativa como um todo maior no qual várias tipologias são consideradas: pesquisa etnográfica, estudo de campo, interacionismo simbólico, estudo qualitativo, perspectiva interna, etnometodologia, pesquisa qualitativa e fenomenológica, pesquisa naturalística, entrevista em profundidade, ecológica, descritiva. Esses autores observam que a preocupação básica da pesquisa qualitativa é contextualizar o objeto

*Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba). E-mail: paulogl.lima@gmail.com

de estudo numa realidade social dinâmica, intertextualizando relações, interações e implicações advindas daquela, objetivando uma análise mais profunda e significativa do objeto.

Denzin e Lincoln (1994, p.4) entendem qualidade na pesquisa científica como uma ênfase sobre os processos e significados que não necessitam ser rigorosamente examinados ou mensurados dado ao seu caráter de natureza valorativa a sua argumentação baseia-se em que:

[...] pesquisadores qualitativos se interessam pela natureza da realidade dos constructos sociais; pela íntima relação entre o pesquisador, o objeto de estudo e a restrição situacional que forma (que dá corpo) ao questionamento. Tais pesquisadores enfatizam o valor contido na natureza dos questionamentos. Eles procuram responder questões importantes; como a experiência social é criada e como lhe é dada significado. Em contraste, os estudos quantitativos enfatizam a mensuração e a análise das relações causais entre variáveis, não o processo..."

Para Sobrinho (1995, p.48), "[...] as noções de qualidade variam no tempo e no espaço e nas diversas formações intersubjetivas", isto é, por mais que existam diversificadas formas de entender a qualidade no que tange à investigação científica, essas sempre implicarão "[...] escolha, portanto, comparação dentro de um sistema de valores de caráter inegavelmente político, ideológico e cultural...", assim, a consideração desses sistemas de valores oscilará mediante essa aplicação, propiciando, em contextos específicos, uma nova concepção de qualidade.

Enquanto os valores individuais, portanto, subjetivos são desprezados na pesquisa quantitativa, que centra sua atenção na objetividade, nos fatos palpáveis, o mesmo não ocorre quando se trata da pesquisa qualitativa. O valor na pesquisa qualitativa é definido por Grinspun (1994, p.230), como uma categoria ontológica, distanciando-o de uma objetividade natural e entendendo-o como uma objetividade social, uma vez que "[...] perpassa a própria condição individual, indo buscar sua interpretação no meio social...", dessa maneira, "[...] toda a história da sociedade e do próprio sujeito é importante para compreendermos os significados dos valores" e por consequência priorizarmos a qualidade na visão de escolha, exposta por Sobrinho (1995). Para Franco (1995, p.123) não é possível definir em termos absolutos o conceito de qualidade por esse ser historicamente produzido e pressupor:

[...] uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. É, pois, um conceito fixado a partir de um arbitrário sociocultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos. Além disso, não é um conceito neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível, seja para a definição da qualidade do ensino, seja para o encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores.

Pereira (1995, p.118) enfatiza que na pesquisa científica a rigorosidade não prende-se mais ao padrão unilateral da "[...] exacerbação da objetividade, da neutralidade" e do que é numericamente quantificável ou previsível..., mas é *dunamai* (ser capaz, ter poder inerente) para "[...] reconhecer que o atípico, o inédito, o irregular, o local, tem muitos subsídios a oferecer para a pesquisa científica".

Dentre as características tidas como "os pilares" da qualidade ou do paradigma qualitativo destacam-se 1) o fundamento humanista; 2) percepção da vida social como a criatividade compartilhada pelos indivíduos; 3) permite a interação social; 4) encara o mundo social como sempre dinâmico; 5) o mundo não é uma força exterior independente do homem; 6) os indivíduos são sujeitos ativos na construção de sua própria realidade e, portanto, da realidade social; 7) o mundo social é entendido num desenvolvimento contínuo de conceitos e teorias e 8) interessa-se pelos significados sociais e esses só podem ser examinados no contexto da interação entre os indivíduos (FILSTEAD, 1986, p. 62-63), por isso

Erickson (1977: 61) afirma que: 'o que a investigação qualitativa faz melhor, como essência, é descrever incidentes chaves em termos descritivos funcionalmente relevantes e situá-los numa determinada relação com o mais amplo contexto social; empregando o incidente chave como um exemplo concreto do funcionamento de

princípios abstratos de organização social [pois] o enfoque quantitativo não consegue isso' " (FILSTEAD, 1986, p.64 – colchetes nosso).

Bogdan e Biklen (1994, p.4) observam que a pesquisa qualitativa é obstruída em seu andamento, por causa das "[...] resistências acadêmicas e disciplinadoras" de uma política ainda conivente com a tradição quantitativista e que denigrem os pesquisadores qualitativos declarando-os como jornalistas ou cientistas superficiais; o trabalho desses é visto como "não científico e repleto de tendenciosidade". Não compreendem que:

Os dados recolhidos [...] designados por qualitativos, [...] significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis; sendo outrossim formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

Diferentemente do investigador quantitativo o [...] investigador qualitativo prefere que a 'teoria...' aplicada ao seu objeto de estudo emergja dos próprios dados coletados, o que favorecerá uma melhor compreensão desses, dando sentido às realidades sociais (FILSTEAD, 1986, p.65), assim:

Ao desenvolver as explicações do fenômeno, o investigador qualitativo tende a empregar 'conceitos sensíveis' (conceitos que captam o significado dos acontecimentos e empregam descrições dos mesmos para esclarecer as múltiplas faces do conceito, Blumer, 1969), sendo mais do que definições operacionais (...) As técnicas de obtenção de dados tipicamente empregados são a observação participante, a entrevista em profundidade e a entrevista não estruturada ou semi estruturada (FILSTEAD, 1986, p.66).

Entretanto, por mais que os investigadores quantitativos considerem a pesquisa qualitativa como simplesmente especulativa, "não científica"; inquestionavelmente ela "[...] tem um embasamento epistemológico", pressupondo "[...] uma compreensão do que é a subjetividade e seu alcance em termos de poder do conhecimento" (SEVERINO, 1992, p.33). Vemos, portanto, que a qualidade assume um caráter imanente, ou seja, do indivíduo que constrói sua história para a história que é construída por ele e não transcendente como pretendem os defensores da pesquisa quantitativa. Denzin e Lincoln (1994, p. 7-11), centram e dividem a história da pesquisa qualitativa a partir do século XX em cinco momentos específicos, nomeando-os respectivamente: 1º) Período Tradicional; 2º) A Fase Modernista; 3º) Gêneros Borrados (Blurred Genres); 4º) Crise de Representação e 5º) "O Quinto Momento".

Bogdan e Biklen (1994), concordam que a história da pesquisa qualitativa esteja dividida em cinco períodos, no entanto, além de remontar sua origem a partir do final do século XIX, dividem-na em intervalos diferenciados daqueles propostos por Denzin e Lincoln (1994), a saber: 1º) Século XIX aos anos trinta; 2º) Anos trinta aos anos cinquenta; 3º) Anos sessenta; 4º) Anos setenta e 5º) Anos oitenta e noventa. Contrastaremos as posições dos autores supra citados, buscando pontos de convergência para uma compreensão mais proximal do contexto histórico do paradigma qualitativo e suas implicações para o que conhecemos como pesquisa qualitativa. Apreciaremos melhor as abordagens efetuadas pelos autores, considerando os cinco períodos levantados, que a partir de agora denominaremos respectivamente: primeira fase; segunda fase; terceira fase; quarta fase e quinta fase histórica da pesquisa qualitativa.

PRIMEIRA FASE DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA QUALITATIVA

Denzin e Lincoln (1994, p.7) denominam o primeiro momento da pesquisa qualitativa como *período tradicional* (início do século XX até a II guerra mundial). Esse período é marcado pelo predomínio da etnografia, cujo principal precursor foi Bronislaw Kasper Malinowski, descrevendo, através de narrativas, suas experiências em contato com o povo nativo da Nova Guiné e das Ilhas Trobriand nos respectivos anos de 1914–1915 e 1917–1918. Quanto a esse momento histórico Costa (1987, p.93),

lembra que o funcionalismo era a escola do pensamento antropológico de então e quanto ao “precursor da etnografia” afirma que:

Malinowski foi o primeiro a captar e a expor uma visão integral do modo de vida de um povo “estranho, graças a seu conhecimento da língua nativa e sua arguta observação de todos os aspectos da vida trobriandesa, desde as grandes cerimônias aos fatos singelos da vida.

Denzin e Lincoln (1994, p.7) lembram que embora a emergente pesquisa qualitativa do século XX estivesse baseada em narrativas, relatos de experiências de seu precursor, suas raízes ainda estavam fincadas no “objetivismo”, característica norteadora da ciência positivista, onde o objeto de estudo (o outro), era considerado “estranho” à pesquisa. Dessa maneira percebemos que o investigador não se comprometia com o objeto de estudo, via-o tão somente como espectador, patenteando sua “neutralidade científica”, garantindo resultados precisos, não estranhos às observações efetuadas.

Vidich e Lyman (1994, p.30-32), asseguram que nos Estados Unidos a etnografia, como parte da antropologia cultural, nesse período, centrou-se inicialmente nos nativos americanos (índios, tidos como povos “primitivos”) e a posteriori ao estudo dos imigrantes europeus, asiáticos e negros, avaliando densidade demográfica, raça e relações étnicas. Não raras vezes saía o pesquisador qualitativo do seu local de origem a fim de efetuar suas pesquisas, ao encontrar seu objeto de estudo analisava com objetividade a composição da comunidade selecionada, seus usos e costumes, sem inferências no transcurso do mesmo. Ao pesquisador que assim procedia Rosaldo (1989) *apud* Denzin e Lincoln (1994), o descreve como o “etnógrafo solitário”. Foi a partir da crença no mito do “etnógrafo solitário” que se originou a etnografia clássica. Portanto, nesse primeiro período a pesquisa qualitativa fundamentava-se na etnografia, cuja linguagem do pesquisador ao escrever seus livros ou resultados de suas pesquisas, objetivava atingir outros pesquisadores ou a classe erudita.

Com ênfase em história de vida e porções-da-vida (slice-of-life), a escola de Chicago desenvolve uma metodologia interpretativa, fundamentada nas narrativas das mesmas, abstando-se gradualmente do “objetivismo” empregado na emergente etnografia clássica. Com o advento da escola de Chicago, o pesquisador como autor, muda o seu público alvo quanto aos resultados de suas pesquisas, em outras palavras, produzia textos na linguagem do povo, caracterizados pelo realismo social, naturalismo e histórias de vida. Como representantes desse período podemos citar entre outros: Malinowski, Radcliffe-Brown, Margaret Mead e Gregory Bateson.

Bogdan e Biklen (1994, p. 20) não têm a preocupação com nomenclaturas dos períodos históricos da investigação qualitativa, simplesmente os caracterizam por intervalos, abrangendo “o todo” do contexto histórico do final do século XIX até os anos noventa. Caracterizam o primeiro período partindo do final do século XIX até os anos trinta, onde o estudo dos problemas sociais tais como a urbanização, a pobreza, a imigração, condições de vida dos trabalhadores, comunidades negras, etc; eram a tônica principal. Cabe destacar dessa época, o nome do francês Frederick LePlay, que estudando famílias pobres no final do século XIX (o fruto do seu trabalho deu origem a obra “*Les Ouvriers Europeans*”, publicada em 1879), procurou descrever detalhadamente as condições e relações de vida das mesmas, denominando seu método simplesmente de *observação* tido como *observação participante* a partir da década de trinta, ao que, a posteriori, como indica Brandão (1987) contribuiu para o surgimento da pesquisa participante.

Bogdan e Biklen (1994, p.22-26), destacam ainda a pessoa de W.E.B. Du Bois com a obra “*The Philadelphia Negro*”, caracterizada por um trabalho investigativo das condições de vida da comunidade negra em Filadélfia nos Estados Unidos (ano de 1899), aludem Margaret Mead como “[...] possivelmente a primeira a fazer uma aplicação concreta da antropologia à educação”; destacam também o trabalho de Franz Boas e Nina Vandewalker, que desenvolvem o estudo da antropologia articulada à educação – ano de 1898, mas, chamam a atenção para Robert Redfield, como um dos principais expoentes no desenvolvimento do método qualitativo, principalmente no que concerne à pesquisa de campo sobre as comunidades que selecionava para estudo. Concordam também com a importância do trabalho de Malinowski, sem se deterem na possibilidade de ter sido ele o iniciador da pesquisa qualitativa.

Quanto à escola de Chicago (anos 20), Bogdan e Biklen (1994, p.27-28) concordam com Denzin e Lincoln (1994) sobre sua importância como marco referencial para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e acrescentam que nessa escola, na pessoa de Robert Park teve-se um exemplo de um motivador da pesquisa de campo, pois encorajava seus alunos da pós-graduação a estudarem exaustivamente as comunidades particulares, estabelecendo diretas abordagens interacionistas das realidades estudadas e suas relações sociais". Apesar de ser um "marco referencial" para a recém emersa pesquisa qualitativa, a escola de Chicago ainda estava ligada aos modelos positivistas, como observam Bogdan e Biklen (1994, p.30):

À medida que os educadores foram aumentando sua preocupação com a mensuração, quantificação e predição; as estratégias qualitativas, tais como a 'investigação em primeira mão', a utilização de documentos pessoais, e a preocupação do investigador de campo com o contexto social, tornaram-se menos relevantes para os educadores...

O motivo do não desprendimento total do antigo modelo deu-se em virtude da psicologia dominar a investigação educacional de então, minando os campos da sociologia que juntamente com àquela utilizava os métodos experimentalistas. Mas os primeiros passos estavam sendo dados rumo à uma investigação "antiquantitativa", embora empírica, através da pessoa de Willard Waller, que acreditava que a investigação da sociologia em educação deveria se processar "num contato direto com o mundo social" estabelecendo "relações entre as partes e o todo" e vice-versa (Ibidem).

Esse segundo momento da história Denzin e Lincoln (1994, p.8) caracterizam como *fase modernista* (pós II guerra mundial aos anos 70), da pesquisa qualitativa no século XX, que surge a partir dos trabalhos desenvolvidos no primeiro período (tradicional). Caracteriza-se por estudos qualitativos de importantes processos sociais, incluindo temas como controle social na sala de aula e na sociedade. Além da etnografia e dos primeiros passos da escola de Chicago, surgem novas teorias interpretativas como a etnometodologia, a fenomenologia, a teoria crítica e o feminismo. Verificamos que nessa fase o pós-positivismo funcionou como um poderoso paradigma epistemológico, propiciando abertura ao surgimento de novas idéias (entre elas podemos citar os argumentos de Campbell & Stanley no ano de 1963) sobre a validade externa e interna dos modelos construcionista e interacionista para o ato de pesquisar.

Embora com a pretensão de ser distinta do período tradicional, a fase modernista incorporou a retórica do discurso positivista e pós-positivista. E o tão apregoado rigor da pesquisa qualitativa¹ de então, era tão somente baseado em multimétodos, dos quais a probabilidade e a estatística eram parte integrante. São representantes da pesquisa qualitativa em educação, nesse período: George e Louise Spender, Jules Henry, Harry Wolcott e John Singleton.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.31-35) o intervalo correspondente a segunda fase da história da investigação qualitativa se estendeu dos anos trinta até os anos cinquenta. Observam que "[...] alguns acadêmicos veem a investigação realizada entre os anos trinta e os anos cinquenta como um hiato na abordagem qualitativa", no entanto, apesar da não utilização regular da abordagem qualitativa como instrumento de pesquisa nessa época, atestam que os métodos qualitativos "desenvolveram-se e melhoraram". Os autores apontam como ponto central do não desenvolvimento da pesquisa qualitativa nesse período a "grande depressão financeira" que "[...] afetou o financiamento dos projetos de investigação", dessa maneira, o interesse dos sociólogos volta-se para o estudo de imigrantes americanos, questões étnicas e problemas sociais como o desemprego². Na década de quarenta, Mirra Komarovsky se destaca na investigação qualitativa desenvolvendo estudos sobre a família e a depressão, conduziu igualmente um estudo sobre as mulheres no ensino superior, sendo esse um documento muito importante na eclosão do movimento feminista na década de cinquenta e na década

¹Esse período ficou conhecido como a "era de ouro da análise qualitativa", destacando-se na área da sociologia as obras "Boys in White" de Howard S. Becker et alii, 1961 e "The Grounded theory" de Glaser & Strauss, 1967.

²Deste período cabe ressaltar Everett C. Hughes que foi pioneiro no campo da sociologia das profissões e que, segundo Bogdan e Biklen (1994), transformou seus alunos "em líderes da investigação qualitativa nos anos cinquenta e também a pessoa de Herbert Blumer que criou o interacionismo simbólico em 1937 e a própria escola de Chicago que influenciou os antropólogos sociais (p.32).

de setenta “[...] os próprios procedimentos de trabalho de campo tornaram-se objetos de estudo, com relevância para a entrevista que foi utilizada como uma estratégia central da investigação qualitativa”.

Os autores denominaram esse período de *gêneros borrados*²⁰ – *Blurred Genres (1970-1986)*. Caracteriza esse período uma quantidade significativa de teorias, do interacionismo simbólico ao construtivismo, com o acréscimo de interrogatórios naturalísticos, positivismo e pós-positivismo, fenomenologia, etnometodologia, criticismo (Marx), semiótica, estruturalismo, feminismo e vários paradigmas étnicos (DENZIN e LINCOLN, 1994, p.9).

Ganhando considerável destaque estrutural, ético e político nesse período, a pesquisa qualitativa vai se moldando. Surgem séries de estratégias de pesquisa, propiciando suporte à teoria do estudo de caso, ao método histórico, biográfico, ação etnográfica e pesquisa clínica. Diversas formas de coleta de dados e análise de materiais empíricos foram avaliados e utilizados, inclusive a entrevista qualitativa e observacional, visual, experiência pessoal e método documental. O uso do computador começa timidamente a ocupar um papel relevante, tendo somente na década posterior alcançado o seu lugar dentro da pesquisa, com maior abrangência e utilização.

Geertz (1973, 1983)³, segundo os autores, argumenta que os antigos modelos do velho funcionalismo, positivismo e behaviorismo, tornaram-se cada vez mais próximos das disciplinas humanas gerando com isto mais pluralismo, interpretativismo e novas perspectivas culturais na investigação científica, entretanto, com a aproximação das ciências sociais das humanas, os limites entre as duas não ficou claramente delimitado, por isso o denomina como “borrados”. Essa dispersão de gêneros contribuiu para o surgimento do pós-estruturalismo (Barthes), do neopositivismo (Philips), neomarxismo (Althusser), micro-macrodeterminismo (Geertz), teorias rituais de drama e cultura (V. Turner), desconstrucionismo (Derrida) e etnometodologia (Garfinkel). Em educação, nesse período, destacamos os trabalhos de Harry Wolcott, Egon Guba, Yvonna Lincoln, Robert Stake e Elliot Eisner (DENZIN e LINCOLN, 1994).

Os anos sessenta (terceiro momento histórico da investigação qualitativa), como acentuam Bogdan e Biklen (1994, p.36), foram caracterizados por uma época de mudanças sociais, onde o “marco principal” de estudo eram os problemas educativos, considerados dessa forma por disciplinas como a sociologia e a antropologia. Gajardo (1987) lembra que essas mudanças sociais também tiveram seu lugar na América do Sul, principalmente no Chile e Peru que partindo do trabalho de Paulo Freire²² sobre reforma agrária (*asentamiento*) para a natureza sociológica e transformadora da ação educativa, conseguiram impulsionar a investigação educacional, principalmente no que tange à pesquisa participante e dessa maneira contribuir para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em educação. Portanto, a educação como objeto de estudo na década de sessenta, teve um papel articulador com a realidade social das comunidades, fato que leva Gajardo (1987, p.22) a afirmar que

A educação passou a ser entendida...como uma atividade que possibilitava aos grupos menos privilegiados compreender e interpretar a racionalidade e o funcionamento dos sistemas de dominação social e adquirir os conhecimentos apropriados para melhorar seu nível de informação e capacidade de movimento...Nesta proposta, a atividade de pesquisa não culminava em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de alternativas de ação expressadas em uma perspectiva de mudança social.

Assim de forma gradual a pesquisa qualitativa vai se desenvolvendo com a adesão de maior número de estudiosos e com o apoio até de agências estatais, que buscavam compreender o porquê dos rendimentos desfavoráveis de alunos pobres, de problemas sociais como a falta de moradia, desemprego, discriminação racial etc. A escola⁴ e suas relações eram o objeto de estudo por essa

³ Denzin e Lincoln (1994) acentuam que dois livros escritos por GEERTZ, definem o começo e o fim deste momento: *The Interpretation of Cultures* (1973) e *Local Knowledge* (1983).

⁴ Quando citamos a escola como objeto de estudo estamos nos referindo a instituições, cuja clientela era composta por minorias discriminadas como negros, crianças com rendimento abaixo do esperado, etc. e muitos outros estudos tiveram destaque na área educacional. Entre os estudos que nortearam a ascensão da pesquisa

época articulados, ou melhor, patamarizados de maneira ainda tímida nos métodos qualitativos, que começavam a atingir relevância considerável. Bogdan e Biklen (1994, p.37) consideram que

Os métodos de investigação qualitativa representavam o espírito democrático em ascendência na década de sessenta. O clima da época era propício ao renovar do interesse pelos métodos qualitativos, assim, surgiu a necessidade de professores experientes neste tipo de metodologia de investigação, abrindo-se caminho a inovações e desenvolvimentos metodológicos.

A partir dessa década realmente a investigação qualitativa tomou maior impulso, não sendo bem vista por investigadores mais conservadores, adeptos do experimentalismo; no entanto, por parte de alguns estudiosos mais heterodoxos verifica-se uma crescente preocupação desde então, em estudar os problemas sociais, e em particular educacionais, sob o prisma dos valores, do interacionismo e da participação recorrente do investigador com o seu objeto de estudo.

QUARTA FASE DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA QUALITATIVA

Denzin e Lincoln (1994, p.10) chamam esse período de *crise de representação* (a partir de 1986). A partir do trabalho de Geertz, sobre *"Gêneros Borrados"*, surgiram trabalhos na área das ciências sociais alertando sobre o perigo desses gêneros borrados que, segundo eles, descaracterizavam e desfocalizavam o trabalho investigativo do seu campo específico. Entre os trabalhos desse período destacam-se: *"Anthropology as Cultural Critique"* (Marcus & Fisher, 1986); *"The Anthropology of Experience"* (Turner & Bruner, 1986); *"Writing Culture"* (Clifford & Marcus, 1986); *"Works and Lives"* (Geertz, 1988) e *"Predicament of Culture"* (Clifford, 1988) (Ibidem).

A caracterização básica desse período centra-se no fato de que a pesquisa qualitativa coloca-se como aquela que não se atém a fórmulas estereotipadas e modelos prontos para o estudo de seu objeto de pesquisa, todavia, como emergente da fase anterior, o paradigma qualitativo ainda não tinha definido algumas questões realmente relevantes para o processo de investigação: 1) A consideração do "outro" no processo de pesquisa; 2) O investigador qualitativo como sujeito recorrente (compromissado com o objeto de estudo); e 3) A legitimação ou não da vida pública ou privada das pessoas, como objeto de estudo. Observamos uma forte ruptura do paradigma qualitativo com o positivismo e o pós-positivismo. A partir dessa crise de representação baseada em reflexões sobre o seu caminhar, o seu andamento é que o paradigma qualitativo vai tomando forma e definindo-se mais claramente, convergindo para o quinto momento de sua história no século XX.

Bogdan e Biklen (1994) apontam a quarta fase da história da investigação qualitativa para os anos setenta, momento esse que permitiu o debate entre os paradigmas quantitativos e qualitativos, fato que até então não era possível de forma abrangente, pois o paradigma quantitativo era dominante em nível de investigação científica. Verificando o alcance limítrofe do paradigma quantitativo, muitos investigadores quantitativos passaram "[...] a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização..., assim a investigação científica explodiu em educação" (p.39-40), pois foi ganhando cada vez mais espaços e novas formas de metodologias foram consideradas:

Alguns investigadores qualitativos em educação efetuaram 'trabalho de campo' – observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia- despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação. Registraram os seus apontamentos por escrito como modo de preservar os dados a analisar, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos...As observações em escolas deram origem, por exemplo, a estudos sobre integração racial (Metz, 1978; Rist, 1978), a vida de um diretor de escola (Wolcott, 1973), a experiência de professores em escolas rurais (McPherson, 1972) e inovações na escola (Sussman, 1977; Wolcott, 1977)..., entrevista em profundidade para estudar as crianças excluídas

qualitativa neste período, pode-se destacar o da antropóloga Eleanor Leacock que desenvolveu um trabalho comparativo das escolas urbanas, sendo este uma referência tanto para antropólogos quanto para sociólogos a posteriori (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.37).

da escola (Cottle, 1976 a), o sistemas de transpotes escolares (Cottle, 1976 b) e os papéis das mulheres como dirigentes educativos (Schmuck, 1975)" (BOGDAN e BIKLEN,1994, p.40).

Com tanta diversidade de metodologias dentro da abordagem qualitativa, surgiu uma tensão entre os estilos utilizados. Essa tensão foi causada por investigadores que acreditavam que as pesquisas deveriam ser as mais autênticas possíveis (perspectiva cooperativista), enquanto outros consideravam os conflitos dos sujeitos que faziam parte do objeto de estudo, pois para eles o sujeito estudado, poderia não estar totalmente aberto a fornecer informações sobre sua vida, como apregoavam os defensores do cooperativismo, por esse motivo sua perspectiva de estudo foi denominada de conflituosa (BOGDAN e BIKLEN,1994, p.41). Notamos, portanto um conflito interno dentro da investigação qualitativa, nesse período, motivado com certeza pelo "ensaio e erro" dos primeiros passos rumo à sua posterior firmiação no rol das abordagens contemporâneas. Destacamos que a superação de um conflito só se dá efetivamente quando o equilíbrio entre as partes é alcançado, no caso específico da abordagem qualitativa enfatizamos que o equilíbrio vai um pouco além, pois é processual e aberto a novas abordagens ou novos olhares.

QUINTA FASE DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA QUALITATIVA

Denzin e Lincoln (1994, p.11) se referem à quinta fase como simplesmente o *quinto momento*, apontando-o como o presente. Hoje mais do que nunca a perspectiva da pesquisa qualitativa centra-se no objeto de estudo, estabelecendo liames entre esse e o investigador que atua como sujeito recorrente, analisando-o processualmente e valorizando hermeneuticamente o texto e o contexto do mesmo (individual/social). O paradigma qualitativo valida novas maneiras de se entender o objeto de estudo, pois o enxerga como elemento de uma totalidade epistemológica fundamentada em valores, que se desdobram em instrumentos facilitadores do processo investigativo e que ofereçam soluções ou apontem caminhos para a resolução do problema estudado, de forma a ser possível pensar e repensar sobre a realidade que lhe circunda.

O conflito ou o "falso conflito paradigmático, como preferem alguns: quantidade X qualidade", ainda não se desfez completamente no meio acadêmico, quer seja na graduação ou pós-graduação, mesmo nesse período. Essa consideração nos encaminha à algumas questões básicas, percorridas nesse momento histórico: 1) existe realmente esse conflito paradigmático ? 2) se não existe como justificar as preferências paradigmáticas ? 3) é possível o pesquisador utilizar harmoniosamente os dois paradigmas ? como ? 4) como os autores científicos veem o evento quantidade X qualidade ? e 5) qual dos dois paradigmas polarizados poderia ser completamente adequado ao trabalho científico, sem dar margem a contestações?

Para Bogdan e Biklen (1994, p.43) os anos oitenta e noventa contemplam a quinta fase, marcada pelo uso abundante de computadores e programas específicos para lidar com os dados qualitativos. Vemos dessa maneira que a utilização de computadores na investigação qualitativa foi "[...] uma inovação significativa de caráter mais técnico do conceitual...na recolha, gestão e análise dos dados qualitativos"(Ibidem). Para a investigação científica de forma geral, temos que a informática favoreceu consideravelmente os trabalhos acadêmicos, possibilitando mais agilidade e flexibilidade técnica no tratamento dos dados trabalhados. Os mesmos autores afirmam que o feminismo influenciou "de várias formas a investigação qualitativa na década de oitenta" (Ibidem), e essas influências estão presentes mesmo em nossa contemporaneidade. Afirmam os autores que

O feminismo afetou o conteúdo das investigações à medida que os investigadores iam estudando a forma como os papéis psicossociais influenciavam a construção do mundo, enquanto professoras do sexo feminino [...], providenciadoras de sustento [...], estudantes em subculturas femininas punk [...], leitoras de novelas [...] e consumidoras e intérpretes de conhecimento médico sobre o corpo e a reprodução [...]" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 44; ênfase dos autores).

Conscientes da abertura e acrescentamos mais, das possibilidades dentro da investigação qualitativa “[...] as investigadoras feministas nas ciências sociais foram atraídas pelos métodos qualitativos, porque esses possibilitavam que as interpretações das mulheres assumisse uma posição central.” (Ibidem, p.44-45). Entre as influências herdadas do feminismo na investigação qualitativa, verificamos a mudança do papel do investigador no trato com o seu objeto de pesquisa (sujeito) onde esse e aquele agora, são sujeitos recorrentes. Desse período é característico a passagem do modernismo para o pós-modernismo, resultando numa mudança de visão de mundo em nível de investigação qualitativa, dado que

Uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete. Ao invés de entenderem o material escrito – textos, manuscritos, artigos e livros – pelo seu valor facial, os investigadores qualitativos tomaram-nos como objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.45).

Enquanto o modernismo tinha suas bases firmes nas abordagens positivistas, desde a época do iluminismo, nessas décadas (80 e 90) ocorre o rompimento com essa tradição, “levando as pessoas a questionar a integridade do progresso..., dessa forma, essa perspectiva (pós-modernista) enfatiza a interpretação e a escrita como características centrais da investigação” (Ibidem, p.44-45, acréscimo nosso dos parênteses).

INTERTEXTUALIZANDO O PROCESSO HISTÓRICO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Nos trabalhos abordados verificamos aparentemente certo descompasso no estabelecimento de intervalos do processo histórico da investigação qualitativa, no entanto, vemos que, embora existam abordagens diferenciadas em Bogdan e Biklen(1994) e Denzin e Lincoln (1994), os dois trabalhos se articulam, não havendo incompatibilidade nas informações discorridas, isto é, o que um autor deixou de abordar o outro preocupou-se em colocar em relevância. Vejamos através dos quadros 1 e 2, os intervalos históricos considerados pelos autores.

Quadro 1 - Intervalos históricos da investigação qualitativa para Denzin e Lincoln (1994)

1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase
Período Tradicional	Fase Modernista	Gêneros Borrados (Blurred Genres)	Crise de representação	Quinto momento
Início do século XX (Malinowski) Narrativas/relatos de experiências de seu “precursor”/ Naturalismo/ Não comprometimento do investigador com o objeto de estudo/ Escola de Chicago	Pós II guerra mundial aos anos 70 (setenta), nesta fase o pós-positivismo é tratado como um forte paradigma epistemológico; são validados os modelos construcionista e interacionista na pesquisa.	De 1970 até 1986/quantidade significativa de teorias/ ocorrência de um maior pluralismo epistemológico	A partir de 1986/ Busca de resolução de questões pertinentes à sua própria identidade como investigação científica	O presente/ Momento em construção.

Fonte: Elaborado a partir de Denzin e Lincoln (1994)

Quadro 2 - Intervalos históricos da investigação qualitativa para Bogdan e Biklen (1994)

1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase
Século XIX aos anos 30 (trinta)	Anos 30 (trinta) aos anos 50 (cinquenta)	Anos 60 (sessenta)	Anos 70 (setenta)	Anos 80 (oitenta) e 90 (noventa)
Estudo de problemas sociais: pobreza, processo de urbanização industrial, desemprego/ Nascimento da antropologia/ A sociologia da educação, A sociologia de Chicago	Período tido como um hiato na abordagem qualitativa, mas essa se desenvolveu e melhorou: interacionismo simbólico, documentarismo fotográfico, utilização de entrevista, início do feminismo	Época de mudança social: a escola começa a ser objeto de estudo, ênfase no estudo dos desfavorecidos e excluídos sociais; os métodos qualitativos começam a ganhar terreno no campo da investigação educacional.	Época da diversidade: iniciam-se os debates entre os investigadores quantitativos e qualitativos (abertura), a investigação qualitativa ganha adesões e “explode” na área educacional.	Utilização de computadores e programas específicos na investigação qualitativa, o feminismo influencia as metodologias qualitativas e a investigação qualitativa avança ao pós-modernismo

Fonte: Elaborado a partir de Bogdan e Biklen (1994)

Por outro lado, concordamos com Bogdan e Biklen(1994), quando acentuam o século XIX para o surgimento das raízes da pesquisa qualitativa, pois como delinea Santos Filho (1995, p.24), essa nasceu a partir de uma “reação crítica à adoção da teoria positivista do conhecimento pelas ciências sociais”. Isto significa que os investigadores científicos da época não se mostravam coniventes com o *modus operandi* e essência filosófica do paradigma positivista, queriam algo novo⁵ na investigação científica, uma forma de estudar a vida social humana dissociada das ciências físicas, como era o padrão atual, por esse motivo

Os filósofos e pensadores envolvidos nisso entendiam que o estudo da vida social humana em termos de analogia com as ciências físicas, além de incorreto, podia destruir o que representa a essência da vida social humana. Para eles o positivismo enfatizava em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade. (SANTOS FILHO, 1995, p.24).

Embora consideremos válidas e compatíveis as duas abordagens até aqui expostas, necessário se faz observar que quando Denzin e Lincoln não fazem menção às origens da pesquisa qualitativa no contexto do século XIX, nota-se um significativo vácuo, dada a importância da “reação crítica” dos pesquisadores à tradição positivista daquele momento histórico, por outro lado ao analisarmos os escritos de Bogdan e Biklen, notamos uma compartimentalização muito segmentada, como se cada período tivesse seu começo e seu fim dentro do intervalo considerado. Optaremos, por conseguinte, pelo enfoque do contexto histórico de Denzin e Lincoln (1994), porém validando o início da investigação qualitativa a partir do século XIX, como tão bem expõem Bogdan e Biklen (1994). Quando falamos da complementaridade dos contextos históricos dos dois autores, não nos referimos à uma “miscelânea” de fatos históricos aglutinados, todavia, à um constructo de ações processuais e indissociáveis e pertinentes ao mesmo contexto histórico da investigação qualitativa, justificando a natureza da totalidade descritiva dessa, como bem enfatiza Martins (1997, p.58):

Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade etc. Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa.

⁵ Este algo novo, considerado por Dilthey no final do século XIX, como compreensão interpretativa (*verstehen* – método das ciências sociais = descrever) e o círculo hermenêutico (diferenciados do *Erklaren* – método das ciências naturais = entender), viriam a corroborar para o surgimento de uma nova forma de pensar e fazer na investigação científica, sendo este um excelente argumento, além dos que exporemos mais adiante, que nos faz considerar o século XIX, como o momento histórico do nascimento da investigação qualitativa.

Creemos que o quadro 3, poderá nos fornecer uma contextualização mais abrangente e proximal da gênese e desenvolvimento da história da investigação qualitativa⁶.

Quadro 3 - Relocalização do contexto histórico da investigação qualitativa

1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase
Nascimento e primeiros passos	Interesse e ênfase	Abertura ao debate quantidade versus qualidade	Pluralismo epistemológico	Investigação qualitativa em processo
Início no século XIX até final da II guerra mundial (Famílias pobres como objeto de estudo, urbanização industrial e etnografia com Malinowski)	Pós II guerra mundial aos anos 70 (setenta) (Discriminado sociais e a escola como objeto de estudo, interacionismo, fotografias e entrevistas são utilizados na pesquisa qualitativa)	De 1970 até 1986 (Surtem novos enfoques de metodologias qualitativas, com o debate entre os dois paradigmas a aceitação e uso da pesquisa qualitativa se expande, legitimando-se epistemologicamente).	1986 aos anos 90 (Uso do computador/ feminismo/ a investigação qualitativa não se prende a fórmulas estereotipadas de pesquisa/ era pós-modernista)	O presente (O paradigma qualitativo se constrói, ocupando seu espaço epistemológico e aberto a novas formas de pensar na investigação científica, não assumindo posturas radicais ou unilaterais no ato de pesquisar)

Fonte: Elaboração própria a partir de Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (1994), Reichardt e Rallis, (1994), Guba e Lincoln (1994).

O presente quadro é apenas uma relocalização didática a partir dos autores indicados, entretanto, reconhecemos que tal organização não desqualifica ou substitui o esforço desenvolvido dos autores quanto à origem e desenvolvimento da pesquisa qualitativa. O que ocorre é que informações apresentadas nalgumas de suas obras e ausentes em outras, dá a impressão de inconsistência informativa, mas pelo que estudamos, não se trata disso. Trata-se do olhar do autor sobre a interpretação do período. Assim, a nossa organização teve como objetivo aproximar as informações e tecer novas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma ou a pesquisa qualitativa, surgiu de questionamentos e descontentamento da concepção de mundo da visão positivista, tendo inicialmente como seus precursores Dilthey, Weber e Rickert. Para Dilthey "as ciências físicas" consideram os objetos de estudo como inanimados, por isso a separação entre o sujeito e o objeto. Por outro lado, afirmava que as ciências sociais consideravam ser impossível separar o pensamento e as emoções, a subjetividade e os valores. Weber, por sua vez, argumenta que as ciências sociais só podem ser compreendidas através do contexto do objeto de estudo e de suas relações. Portanto, a seu ver a investigação científica deverá ter como objetivo principal a compreensão interpretativa da realidade. (LIMA, 2001).

Entretanto, a opção por uma abordagem ou tipologia de pesquisa para um pesquisador que lê o desenvolvimento da ciência, está articulada com a finalidade da leitura do objeto e da explicitação que o mesmo pretende explorar como descoberta de sua pesquisa. Dentre outras abordagens, a pesquisa qualitativa mostra-se como caminho para uma compreensão e interpretação mais proximal do objeto, claramente com o diferencial de recorrer das subjetividades e percepções de si (enquanto pesquisador) e dos demais atores sociais que lhe conferirem devolutivas.

A perspectiva qualitativa prima a descoberta científica como achado processual, relativo e em construção, disposto a considerações de novas informações, de novos dados que, de forma alguma,

⁶ Destacamos, por outro lado, que não estamos tentando reescrever o processo histórico da investigação qualitativa, mas situá-lo hermenêuticamente através dos dados construídos por sua própria história, outrossim validamos uma justaposição dos conteúdos auferidos pelos autores que trabalhamos objetivando uma visualização mais fiel possível dos constructos mencionados.

se submeteriam a tratamentos e concepções mecanicistas, uma vez que o caráter de vinculação sujeito-objeto (pressupostos lógico-gnoseológicos) se dá na perspectiva dessa integração, onde valores e contextos são caminhos abertos, mas nunca acabados, daí a sua contribuição e atualidade no estudos de problemas e questões situadas no campo educacional, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, n.77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acessado em 29 jun. 2018.
- AROUCA, L. S. Depoimento pessoal concedido na FE/UNICAMP em agosto de 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C.R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COOK, T.D.; REICHARDT, C. S (org.). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid, Ediciones Morata, 1986.
- COSTA, M. C. C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1987.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.) *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage Publications, 1994.
- FILSTEAD, W. J. Métodos cualitativos: una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. In COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.
- FRANCO, M. L. P. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, nº 182/183, p. 117138, jan./ago. 1995.
- GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In BRANDÃO, C.R. *a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.75, n. 179/180/181, p. 211-242, jan./dez. 1994.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In DENZIN, Norman, LINCOLN, Y. (ed.) *Handbook of qualitative researche*. Thousands Oaks: Sage Publications, 1994.
- LIMA, P.G. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: FE/UNICAMP, 2001.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In FAZENDA, I. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996a.
- MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996b.
- PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage Publications, 1990.
- PEREIRA, R. B. Avaliação e pesquisa: um mesmo estatuto epistemológico em perspectiva interdisciplinar. *Pro-posições*, vol. 6 n. 1 [16], p.115-124, mar. 1995.

REICHARDT, C. S.; RALLIS, S. F. (Ed.) *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. New Directions for Program Evaluation n° 61. San Francisco: JosseyBass, 1994.

ROSALDO, R. *Culture and truth: the remaking of social analysis*. Boston: Beacon, 1989.

SANTOS FILHO, J.C.dos; GAMBOA, S.A.S. (org). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SEVERINO, A.J. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós – graduação. In FAZENDA, I. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp – condições, princípios, processo. In: *Proposições*, Campinas/SP, vol. 6 n° 1 [16], p. 41-54, mar. 1995.

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

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. In DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.) *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage Publications, 1994.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

ESTUDO DE CASO: UMA METODOLOGIA PARA PESQUISAS EDUCACIONAIS

Case study: a methodology for educational research

Jiane Ribeiro Tormes – UFSCar/Sorocaba*

Luana Monteiro – UFSCar/Sorocaba**

Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo Moura – UFSCar/Sorocaba***

Resumo: No âmbito da pesquisa qualitativa em educação, o estudo de caso caracteriza-se como estratégia de investigação cujo objetivo é olhar para o estudo de caso que, em sua particularidade requer imersão e desvelamento de seus condicionantes, enquanto opção metodológica. O objetivo desse artigo é discutir reflexivamente os conceitos e caracterização do estudo de caso como estratégia de pesquisa científica sob o olhar qualitativo, os seus eixos procedimentais predominantes, bem como o tratamento de dados nessa diretriz e a elaboração do relatório final. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, orientada pela revisão de literatura especializada (YIN, 2005; STAKE, 2013). No desenvolvimento da pesquisa em educação, os estudos de casos solicitam dos pesquisadores sensibilidade e destreza quanto às interpretações e recorrências desveladas pelo objeto, bem como o cuidado ético na transparência das etapas e socialização dos resultados, portanto, é uma estratégia validada pela expressão de uma realidade detalhada.

Palavras-chave: Estudo de caso. Pesquisa qualitativa. Educação.

Abstract: In the context of qualitative research in education, the case study is characterized as a research strategy whose objective is to look at the case study that, in its particularity requires immersion and unveiling of its determinants, as a methodological option. The objective of this article is to discuss reflexively the concepts and characterization of the case study as a strategy of scientific research under the qualitative point of view, its predominant procedural axes, as well as the treatment of data in this guideline and the elaboration of the final report. It is, therefore, an exploratory research, of qualitative character, oriented by the review of specialized literature (YIN, 2005; STAKE, 2013). In the development of research in education, the case studies ask the researchers for sensitivity and dexterity regarding the interpretations and recurrences revealed by the object, as well as the ethical care in the transparency of the steps and socialization of the results, therefore, it is a validated strategy by the expression of a detailed reality.

Keywords: Case study. Research Methodology. Education.

INTRODUÇÃO

As pesquisas na área educacional ganharam força no Brasil a partir da década de 1970 com a consolidação do processo de institucionalização da pesquisa educacional no país. A expansão dos centros universitários e a criação de programas de pós-graduação alavancaram o desenvolvimento de importantes estudos nas diferentes demandas educacionais, tais como a avaliação, currículo, estratégias de ensino e políticas públicas (ANDRÉ, 2006).

Entre essa crescente produção, a abordagem metodológica também ganhou novos caminhos. Com a necessidade de compreender as relações humanas, comportamentos, costumes, os cotidianos escolares e ir além dos quadros estatísticos, a pesquisa qualitativa passou a ter um enfoque maior dentre pesquisas, com estudos etnográficos, pesquisa-ação; pesquisa participativa e colaborativa; narrativas e também o estudo de caso. Segundo André (2006):

* Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo [Unasp] – Campus Engenheiro Coelho. E-mail: jiemidio@hotmail.com.

**Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos [UFSCar] – Campus Sorocaba. E-mail: lm_luana@hotmail.com.

***Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de São Carlos [UFSCar] – Campus Sorocaba. E-mail: luizamonaliza@uol.com.br.



[...] ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, entre os quais estão os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participativas, os estudos de caso, a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (ANDRÉ, 2006, p.16).

Como uma das estratégias da pesquisa qualitativa encontramos o estudo de caso. Essa metodologia comumente empregada na sociologia, em áreas da saúde, economia e administração, também vem sendo utilizada com destaque no campo das pesquisas educacionais (STAKE, 2013), motivado por sua possibilidade de investigar e interpretar os contextos, programas governamentais, instituições públicas ou privadas, problemáticas relacionadas a um grupo de pessoas, um processo ou prática educativa. Assim como também referenciado por Yin (2005), o estudo de caso possibilita ao pesquisador compreender um fenômeno a partir de seu contexto real.

Ao considerar a relevância do estudo de caso nas pesquisas educacionais e a sua contribuição enquanto metodologia propomos, neste artigo, discutir por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, sua conceituação e caracterização, destacando os eixos procedimentais predominantes, bem como o tratamento dos dados e elaboração do relatório final.

Como principal referencial teórico, nos apoiamos nas contribuições de Yin (2005), em sua obra “Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos” e Stake (2013), norte americano, psicólogo educacional, especializado em avaliação institucional e avaliação qualitativa, sendo considerado um dos maiores especialistas na área de avaliação qualitativa, especificamente na metodologia de estudos de caso.

Esperamos que, ao final desse diálogo, o leitor possa compreender o estudo de caso como uma metodologia de pesquisa, constituída pela rigorosidade, seriedade e racionalidade de um método científico, dentre outras estratégias também coerente às demandas das pesquisas educacionais.

ESTUDO DE CASO: CONCEITOS E CARACTERIZAÇÃO

A prática do estudo de caso vem sendo considerada como uma estratégia de pesquisa científica, referenciada por pesquisadores e explorada constantemente no campo empresarial e governamental para avaliações de projetos e políticas, visto possibilitar uma visão holística sobre um evento, resultando informações, análises consistentes para tomadas de decisão, reorientação de ações:

A essência de um estudo de caso, a tendência central entre todos os tipos de estudo de caso, é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado. (SCHARAMM, 1971 *apud* YIN, 2005, p.25)

Na perspectiva qualitativa, os estudos de caso ganham gradualmente espaços no contexto das pesquisas educacionais, presença registrada em artigos, dissertações, teses, como referenciado em mapeamento de publicações da ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) realizado por Brezinsk e Garrido (2007), na qual entre 79 trabalhos analisados, 39 produções recorreram a essa metodologia, tendo sido o “[...] o procedimento mais utilizado no Estado do Conhecimento realizado no período 1990-1996” (p. 78).

Diante das possibilidades interpretativas, o estudo de caso pode contribuir, de modo singular para que o pesquisador consiga compreender problemáticas relacionadas a indivíduos, grupos sociais, organizações, programas, políticas, quando permite realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa.

Como metodologia de pesquisa qualitativa, objetiva a construção de uma teoria indutiva, a partir do estudo empírico de um caso, o qual pode ser considerado como um evento, ou seja, uma prática educativa, indivíduos dentro de uma escola, uma comunidade, uma instituição, um programa ou política governamental. Esses estudos podem envolver um único caso, quando classificado como *estudo de caso único*, e objetivam descrever, analisar minuciosamente seu objeto de pesquisa; ou estudos que envolvem mais de um caso, denominados *estudo de caso múltiplos*, que analisam diferentes casos, para que se construa uma teoria de maior validação, comprovada pela análise de diferentes eventos.

Ao planejar uma metodologia de pesquisa, é necessário ter no planejamento de pesquisa as principais questões que orientam a problemática central, a fim de que possa identificar e escolher a melhor

estratégia de acordo com as demandas de pesquisa. O estudo de caso por sua vez, emerge de questões “como” e “por que”, como exemplo, pesquisas que buscam investigar *como* e *por que* um programa educacional atendeu (ou não) as expectativas, e seus objetivos. Ao orientar pesquisas a partir de questionamentos “como” e “por que”, os estudos de caso são constantemente utilizados para o desenvolvimento de avaliações de programas e políticas educacionais (YIN, 2005, p.24).

De uma natureza empírica, o estudo de caso, predominantemente descritivo e analítico, compreende desenvolvimento de um evento contemporâneo, dentro de um contexto, e que, diferentemente aos experimentos realizados em laboratórios, de orientações positivistas, os pesquisadores não detêm domínio sobre a orientação de seus sujeitos respondentes e elementos de pesquisa.

Em seu processo investigativo, se aproxima de outras metodologias qualitativas e tem fases bastante representativas: a coleta de dados em campo e a análise documental. A partir do caso a ser estudado, é realizado em campo a coleta de dados, evidências, como exemplo, fontes documentais, registros em arquivos, entrevistas, observações direta e participante e artefatos físicos. (YIN, 2005, 107).

Embora a considerável contribuição do estudo de caso como estratégia de pesquisa na área educacional, ainda é comum a presença de dizeres e expressões preconceituosas sobre essa metodologia entre pesquisadores. Yin (2005) identifica esses preconceitos como a falta de rigorosidade; pelo fato de a estratégia de pesquisa não ser reconhecida como suficiente para desenvolver generalização científica e dispor de um tempo longo para o desenvolvimento.

Contrapondo a esses dizeres, respectivamente, o autor expõe sua defesa. Inicialmente, para a pesquisa estudo de caso é necessário planejamento e rigorosidade, o pesquisador ou grupo de pesquisadores necessitam estar preparados e treinados para que os resultados finais do trabalho não sejam negligenciados ou equivocados; também, ao falar de generalização científica, os estudos de caso buscam a generalização de proposições teóricas confirmadas em pesquisas e não objetivam a generalização de indivíduos, grupos ou instituições investigadas. Por fim, atualmente, essa estratégia de pesquisa não mais compreende em sua coleta de dados, exclusivamente, evidências etnográficas ou observações participantes, mas podem utilizar como dados documentos, entrevistas, registros, elementos que possibilitam otimizar o tempo necessário para o trabalho, de acordo com as demandas do estudo. (YIN, 2005, p.29).

Como metodologia de pesquisa em educação, dentre seu conceito e características postuladas, o estudo de caso possibilita importantes olhares para as diferentes questões que envolvem o cotidiano educacional, permitindo, por sua inclinação qualitativa, investigar e refletir sobre contextos reais e contemporâneos, para então propor novos caminhos e alternativas. Na próxima seção, apresentamos os eixos procedimentais predominantes nessa metodologia que possibilitam a realização de pesquisas representativas no âmbito científico.

EIXOS PROCEDIMENTAIS PREDOMINANTES

Os eixos procedimentais apresentados a seguir, são caminhos delineados para o desenvolvimento do estudo de caso, a saber: a revisão de literatura, a elaboração do projeto de pesquisa com cinco componentes (as questões do estudo, as proposições teóricas, as unidades de análise, a lógica que une os dados as proposições e os critérios para se interpretar as descobertas) e a definição do protocolo de pesquisa.

Inicialmente, Yin (2005) destaca a importância da vasta leitura sobre o objeto a ser estudado, salientando que a revisão de literatura é um meio para se atingir uma finalidade e, ao contrário do pensam muitos estudantes, iniciantes na pesquisa, ser um elemento secundário ou desnecessário. A revisão de literatura deve ser utilizada para buscar novas perguntas, visitar as contribuições já realizadas por outros pesquisadores, de modo que esses venham a contribuir com a construção teórica do estudo de caso, objetivando questões mais coerentes e perspicazes sobre o objetivo de pesquisa a ser desenvolvido.

É necessário o levantamento de questões sobre a problemática da pesquisa, que são de suma importância para o desencadear do planejamento, e que devem ser orientada pelas questões “como” e “por que”, acompanhadas do pouco controle sobre os eventos contemporâneos num contexto de vida real, como já referenciado inicialmente. De acordo com Yin (2005), determinar as questões de um estudo é a tarefa inicial do projeto do estudo de caso, o primeiro, dos cinco componentes que ele considera determinantes para o mesmo.

Após o levantamento das questões do problema, temos o segundo componente, as proposições de estudo. Cada preposição se destina a uma parte específica analisada no escopo do estudo, estabelecendo proposições teóricas às questões iniciais da pesquisa, “como” e “por que”, com intuito de buscar respostas para tais questões. As proposições são necessárias para direcionar o pesquisador às evidências relevantes que devem ser coletadas na pesquisa.

O terceiro componente, as unidades de análise, está relacionado diretamente com o caso definido, ou seja, cada caso estudado corresponde a uma unidade de análise, podendo ser um indivíduo, uma unidade primária de análise, ou casos, vários indivíduos, sendo cada indivíduo uma unidade de análise que pode ser incluída em um estudo de casos múltiplos.

A definição da unidade de análise está relacionada com a forma que as questões iniciais foram definidas. Especificar as questões da pesquisa traz como consequência a seleção da unidade apropriada à análise. O quarto componente, a lógica que une os dados às proposições, meio pelo qual, as várias informações coletadas são relacionadas com as proposições levantadas.

E o quinto, e último componente, os critérios para se interpretar as descobertas do estudo, no qual espera-se que os padrões de critérios sejam estabelecidos de forma clara para que as descobertas possam ser analisadas e comparadas com proposições concorrentes. Sendo assim, há de se ter claro quais são as questões do estudo, quais dados são relevantes, quais dados serão coletados e como analisá-los.

As questões e as proposições teóricas direcionam as possíveis fontes de evidências que podem ser documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos como sugere Yin (2005), e quais serão os procedimentos adequados para a coleta destes dados que, após minuciosa análise, possivelmente poderá responder tais questões, delimitar novos caminhos, aclarar as dúvidas e/ou direcionar os próximos passos para novas pesquisas. Na elaboração do projeto de pesquisa de estudo de caso, deve ser definido o tipo de estudo que será realizado.

De acordo com Yin (2005), podem ser de três tipos: explanatório, quando estabelece uma relação entre variáveis para explicar o fenômeno estudado; descritivo, quando descreve o fenômeno estudado, uma intervenção e o contexto da vida real na qual ela ocorreu; ou exploratório, quando estuda situações em que o fenômeno avaliado não possui um único ou claro conjunto de dados.

Será definido como projeto de estudo de caso único, quando apenas um caso for estudado, indicado quando este representa o caso decisivo para testar uma teoria bem formulada, seja para confirmá-la, ou para contestá-la, ou quando representa uma situação rara ou extrema. Outra justificativa para um estudo de caso único é quando se mostra revelador em que o pesquisador tem a chance de observar um fenômeno anteriormente inacessível à investigação científica.

E como estudo de casos múltiplos, quando mais de um caso for estudado, embora sejam mais consistentes e tenham maior credibilidade, devido a amplitude do estudo, o autor adverte que o estudo de casos múltiplos demanda muito tempo e dinheiro, e a impossibilidade de um empreendimento nestes moldes ser realizado por um único indivíduo. Yin (2005) coloca outra questão que deve ser definida no projeto, se o estudo de caso será incorporado ou holístico.

O estudo de caso incorporado é assim definido quando a pesquisa tem diferentes unidades ou níveis de análise, que podem ser setores diferentes de uma determinada instituição, ser atividades específicas, setor de produção, setor de venda, por exemplo, onde cada um dos níveis de análise ou unidades carecem de critérios distintos de análise, sem perder a visão do todo no processo a ser estudado. Como exemplo, Yin (2005) cita:

[...] o estudo do clima organizacional pode apresentar os funcionários em si como subunidades de estudo. No entanto, se os dados puserem em evidência somente os funcionários, o estudo se transformará, na verdade, em uma investigação sobre o emprego e não sobre a organização. O que aconteceu é que os fenômenos originais de interesse [sic] (o clima organizacional) tornaram-se o contexto, não o objetivo do estudo (YIN, 2005, p. 83).

O estudo de caso holístico aplica-se quando não é possível identificar diferentes unidades ou níveis de análise na pesquisa, sem incorrer no erro de ignorar pontos importantes de um processo, por não os isolar em unidades de análise. Durante a elaboração do projeto se faz necessário a delimitação do campo de trabalho, os limites a serem considerados, a relevância dos dados coletados, os critérios de

interpretação dos dados, porém sempre se corre o risco de mudanças no projeto inicial que pode obrigar o pesquisador a refazer o trabalho.

Gil (2009) destaca quatro etapas para o estudo de caso: a formulação do problema, etapa inicial da pesquisa que deriva da reflexão de profundas bases bibliográficas sobre o problema a ser estudado e seja passível de ser verificado, sendo ideal para estudos exploratórios e descritivos. A segunda, a definição da unidade-caso, o fenômeno a ser estudado, que pode ser um indivíduo e, ou seu grupo, uma organização, que serão analisados em um contexto claramente definido. A terceira, a determinação do número de caso, a definição do caso ou casos que serão estudados, um único caso ou vários de acordo com a problemática levantada no estudo de um único caso, que é justificado quando se trata de caso específico, extremo, ou quando existe a dificuldade de acesso a múltiplos casos.

Ainda, o autor entende que o ideal é a observação de quatro a dez casos, com a adição gradual de cada caso até que se alcance a saturação teórica, ou seja, quando novas observações não significam o aumento significativo de informações. E a quarta e última etapa, a elaboração do protocolo, o estabelecimento de um roteiro, um instrumento que documenta a conduta a ser adotada. O protocolo, segundo Yin (apud GIL, 2007, p. 140), contempla:

- a) a visão global do projeto, que envolve cenários, objetivos, leituras relevantes sobre tópicos a serem pesquisados;
- b) os procedimentos de campo, os locais, as fontes de informação, os formulários para o registro dos dados e as potenciais fontes de informação para cada questão relacionada ao estudo, informações e procedimentos de forma geral;
- c) a determinação das questões que nortearão o trabalho, as questões do estudo de caso que o pesquisador deve ter em mente;
- d) a guia para a elaboração do relatório, que deverá atuar como facilitador para a coleta de dados, possibilitará a coleta dentro de formatos apropriados e reduzirá a necessidade de se retornar ao local onde o estudo foi realizado;
- e) a coleta de dados, nesta etapa utiliza-se mais de uma técnica, pois os dados coletados devem ser analisados pela convergência e, ou divergência das observações e evidências;
- f) a análise de dados, a apreciação e interpretação dos dados coletados de formas variadas, prevalecendo a abordagem qualitativa, consiste no exame e categorização, classificação ou mesmo na recombinação das evidências conforme as proposições iniciais do estudo;
- g) a redação do relatório, apresentação do problema, metodologia, resultados e conclusões, nesta etapa, cabe ao pesquisador direcionar suas verificações na direção da conclusão, à luz do referencial teórico.

O protocolo deve conter os instrumentos, os procedimentos e regras gerais para utilizar os instrumentos, sendo de grande valia para aumentar a confiabilidade da pesquisa. Segundo Yin (2005, p. 41), o pesquisador deve utilizar quatro aspectos de qualidade para avaliar o projeto de estudo de caso:

- a) a validade do construto, estabelecendo medidas operacionais para os conceitos que estão sendo estudados como a utilização de fontes múltiplas de evidências, o estabelecimento de correlação das evidências, revisão do rascunho do relatório por um informante-chave;
- b) a validade interna (apenas para estudos explanatórios ou causais) estabelecimento de uma relação causal, por meio da qual são apontadas certas condições que levam a outras condições, como diferenciada de relações espúrias;
- c) a validade externa estabelecimento de domínio ao qual as descobertas de um estudo podem ser generalizadas;
- d) a confiabilidade, demonstração de operações de estudo como procedimentos de coleta de dados que podem ser repetidas, apresentando os mesmos resultados.

Para validação do estudo de caso, Yin (2005) recomenda que esses aspectos de validade sejam aplicados ao longo da realização do estudo de caso e não somente no início. O autor assevera que o projeto pode ser alterado e revisado após as etapas iniciais da pesquisa, porém sob rigorosas circunstâncias. O pesquisador deve estar atento para não alterar os objetivos teóricos, pois se forem alterados, no lugar dos próprios casos, o pesquisador pode ser corretamente acusado de apresentar uma visão tendenciosa durante a condução da pesquisa e da interpretação das descobertas.

Ainda, ressalta que as habilidades desejáveis ao um bom pesquisador consistem em ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser um ouvinte e não enganar com suas ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível; ter sempre em mente as questões do estudo; ser imparcial às noções preconcebidas para assim dar início à coleta de dados do estudo de caso, estando atento aos três princípios fundamentais para realizar um estudo de caso de alta qualidade que, segundo Yin (2005 p. 97), são:

- 1) uso de múltiplas fontes de evidências, como registros em arquivos, documentos, entrevistas focais e espontâneas, levantamentos, observações direta e participante, sempre com triangulação entre diferentes fontes de dados, avaliadores ou métodos e questões de validação;
- 2) criação de base de dados do estudo de caso, com dados e evidências básicas e relatórios organizados em duas coletas separadas a do investigador (a partir de registros escritos ou gravados, anotações e lembranças) e a base de dados comprobatórias que aumentam a confiabilidade da pesquisa; e
- 3) manutenção de uma linha de evidências, na qual se estabeleça uma cadeia de relações desde as questões de pesquisa, protocolos, fontes de evidências, banco de dados e relatório do caso. Isso permite que observadores externos (leitores do caso) sigam quaisquer evidências que levaram às conclusões do estudo.

Para Yin (2005) projetos de estudo de caso rigorosos e consistentes metodologicamente, consistem em um plano de ação para se “sair daqui e chegar lá”, sendo que o aqui pode ser definido como conjunto inicial de questões a serem respondidas e o lá conjunto de conclusões, respostas sobre tais questões. Entretanto, entre o aqui e o lá, temos um longo caminho a ser percorrido.

TRATAMENTO DE DADOS E ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL

Tão importante quanto a rigorosidade na coleta dos dados é o tratamento empregado a esses, quando se deve traçar a estratégia correta, observando uma visão de conjunto entre todos os elementos, de forma que não comprometa o resultado final da pesquisa e possa garantir a validação do estudo de caso. A análise dos dados é uma das etapas mais difíceis de ser realizada, por isso, o pesquisador principiante deve realizar pesquisas de estudo de caso mais simples até que obtenha experiência para tratar dados e elaborar relatórios mais sofisticados e complexos.

Há várias estratégias importantes para analisar os estudos de caso. Inicialmente, é necessário eleger uma estratégia geral, em seguida, podem ser utilizadas várias estratégias analíticas específicas.

Dentre essas estratégias, algumas constituem métodos efetivos de preparar o fundamento para a realização de estudos de caso de alta qualidade, são elas: adequação ao padrão, construção da explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos de programas (YIN, 2005). Para todas as quatro, deve-se aplicar uma lógica de replicação se estudo envolver casos múltiplos para haver validade externa.

Outras estratégias como análise de unidades incorporadas, observações repetidas e levantamentos de caso, representam maneiras inconclusas de se realizar análise de estudo de caso. Aconselha-se que estas estratégias sejam aplicadas juntamente com algumas das primeiras estratégias citadas. Nenhuma das estratégias é fácil de usar, bem como não podem ser aplicadas de forma mecânica, cabendo assim, ao pesquisador, analisar o tema abordado e definir qual estratégia se enquadra para a sua análise de resultados, levando-se sempre em conta a importância da rigorosidade na ação da pesquisa. No momento de escrever o relatório, o pesquisador deve estar atento ao público que irá ter acesso à apresentação:

No geral, as supostas preferências de um público em potencial devem impor o modelo de um relatório de estudo de caso. Embora os procedimentos e a

metodologia de pesquisa devam ter tido como base outras diretrizes, o relatório em si deve refletir as ênfases, os detalhes, o modelo de composição e até mesmo a extensão conveniente às necessidades do suposto público. Você deve coletar formalmente as informações sobre o que o público necessita e seus tipos preferidos de comunicação (MORRIS; FITZGIBBON; FREEMAN, 1987, p. 13).

Uma possibilidade é incluir no relatório uma bibliografia comentada na qual cada um dos documentos disponíveis aparece discriminado. Os comentários podem ajudar o leitor (ou o pesquisador, algum tempo depois) a saber quais documentos devem ser relevantes em alguma investigação adicional. A estratégia mais utilizada pelos pesquisadores é o relatório escrito, porém isso não é uma regra, o pesquisador poderá criar outras formas de apresentação desde que contemplem a essência do que foi pesquisado. Entre as formas escritas há pelo menos três tipos importantes (YIN,2005, p.80):

- 1) Narrativa de um caso único podendo acrescentar tabelas, gráficos e imagens;
- 2) Versão de casos múltiplos que deverá conter várias narrativas geralmente subdivididas em capítulos;
- 3) Relatório escrito é aquele que trata tanto de um estudo de caso único quanto de casos múltiplos, mas que não apresenta a narrativa tradicional em sua estrutura. Em vez disso, a elaboração para cada caso segue uma série de perguntas e respostas, baseada naquelas constantes no banco de dados para o estudo de caso.

Aconselha-se ao pesquisador que comece a redigir o relatório logo no início do processo analítico, visto que desde o início da investigação é possível fazer a minuta das várias sessões do relatório. No início da pesquisa já é possível escrever sobre duas seções: a bibliografia e metodologia. Após a revisão bibliográfica já se pode selecionar as citações sobre os autores pesquisados, evidentemente poderão ser acrescentadas novas citações ao longo do processo.

É possível escrever também sobre os instrumentos metodológicos que serão utilizados, inclusive, isso facilitará ao pesquisador que siga o caminho proposto no momento de coletar os dados. Logo, após a conclusão da coleta, mesmo antes da análise dos dados pode-se redigir a seção descritiva sobre os casos que estão sendo estudados. Ao descrever os casos estudados, geralmente surge a dúvida sobre revelar ou não a identidade do caso e das pessoas envolvidas. A melhor opção é revelar, porém, há algumas situações em que o sigilo deve ser mantido. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de atenção a essa questão, o que confere ao pesquisador confiabilidade e posicionamento ético em sua ação, além de contribuir para a confirmação do estudo de caso como uma metodologia de pesquisa científica.(YIN,2005, p.147)

Por fim, o estudo de caso, em suas etapas finais, como na elaboração do relatório, é preciso que se concretize a validação do estudo e, uma maneira de aumentar a qualidade dos estudos de caso e garantir a validade do constructo é fazer com que as minutas do caso sejam revisadas pelas pessoas que foram objeto do estudo. Salientamos que, independentemente do método de pesquisa, o pesquisador deve se preocupar com a relevância social da pesquisa e como apresentar os resultados da pesquisa de forma que sejam claros para o público que irá contemplá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse percurso, com lentes críticas de pesquisadoras, esperamos abordamos a relevância do uso do estudo de caso, como estratégia de pesquisa na ótica da abordagem qualitativa. O estudo de caso, não se configura uma metodologia fácil e simples de ser desenvolvida (YIN, 2005), sendo necessário preparo do pesquisador ou até mesmo de um grupo de pesquisadores que se propõem a desenvolver essa metodologia, como um caminho de estudo.

Se esses caminhos considerados como fáceis e simplistas a pesquisa, talvez, não apresente resultados muito relevantes e aprofundados sobre a problemática inicial, visto que, assim como diferentes pesquisas qualitativas, o estudo de caso adota caminhos estratégias bastante criteriosos, desde a delimitação da problemática, coleta de dados, até a análise desses dados e a elaboração de relatório final.

Também, ao reafirmar as possibilidades analisar e refletir a complexidade de contextos reais, envolvendo indivíduos, grupos, instituições, políticas, programas governamentais, etc, conferimos ao estudo de caso uma metodologia de importante contribuição para pesquisas educacionais, possibilitando a reflexão, a tomada de decisões e a delimitação de novos caminhos a partir de uma pesquisa ampla e holística sobre contextos, práticas em seu tempo presente, no agora.

Logo, nesse espaço finalizador de nosso diálogo, proposto inicialmente, além das considerações acima, deixamos nossos agradecimentos e votos para que a pesquisa sobre a metodologia em discussão permaneça e se amplifique, de modo que contribua em diferentes áreas da pesquisa, bem como para sua reafirmação como uma metodologia de pesquisa científica qualitativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, v. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 jun. 2018.
- ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*, v. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/view/1427>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, v. 10, n. 15, p. 60-81, 2007. Disponível em: <http://bdpi.usp.br/item/001602611>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes. 2006.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MORRIS, L. L.; FITZGIBBON, C. T.; FREEMAN, M. E. *How to communicate evaluation findings*. Newbury Park, CA: Sage, 1987.
- STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e seleção*, n. 7, p. 5-14, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman editora, 2005.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Case study as a qualitative research strategy in education

Arlindo Lins de Melo Júnior – UFSCar/Sorocaba*

Rogério de Moraes – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: O estudo de caso é uma estratégia de investigação qualitativa no âmbito das ciências humanas e sociais e tem como finalidade não somente realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, mas compreender como determinadas realidades se manifestam, bem como identificar os condicionantes que as geram. O objetivo do presente trabalho é discutir o estudo de caso como estratégia de pesquisa por meio de algumas contribuições da literatura especializada à luz da pesquisa qualitativa, dessa forma destacam-se como referências centrais na discussão as obras de Robert K. Yin (2001) e de Ludke e André (2013). Dois eixos são privilegiados na discussão, a saber: (1) Estudos de caso único e (2) estudos de caso múltiplos, portanto, trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Embora estude-se casos específicos, o estudo de caso constitui uma estratégia relevante para a compreensão e singularidade do desvelamento do objeto.

Palavras-chave: Estudo de Caso. Método Qualitativo. Pesquisa.

Abstract: The case study is a qualitative research strategy in the field of human and social sciences. It aims not only to carry out extremely detailed diagnoses about a particular social problem, but understanding how certain realities manifest themselves, as well as identifying the constraints that generate them. The objective of this work is to discuss the case study as a research strategy through some contributions of the literature specialized, in the light of qualitative research. In this sense, the works of Robert K. Yin (2001) and Ludke and André (2013) stand out as central references in the discussion. Two axes are privileged in the discussion, namely: (1) Single case studies and (2) Multiple case studies, therefore, it is an exploratory research of qualitative approach and bibliographic nature. While studying specific cases, the case study constitutes a relevant strategy for the understanding and singularity of the object's unveiling.

Keywords: Case study. Qualitative Method. Strategy.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, as ciências da educação são desafiadas a propor caminhos viáveis às interrogações humanas, assim as crises sociais em tempos conturbados, mobilizam uma força inventiva da inteligência científica, que desemboca em ações metodológicas e pedagógicas para reinventar continuamente caminhos viáveis para a realização da vida em sociedade, assim, a pesquisa qualitativa enquanto “[...] método qualitativo observa exatamente estas mudanças internas que ocorrem nos sujeitos-participantes da pesquisa” (ZANATTA; COSTA, 2012, p. 350).

A pesquisa qualitativa remete um contato direto entre o pesquisador com os sujeitos participantes no intuito de compreender suas particularidades que são influenciadas pelo contexto no qual os participantes estão inseridos. Desta feita, ao trabalhar com o método qualitativo, é importante estar atento às circunstâncias em que os objetos da pesquisa estão colocados, uma vez que os dados coletados são predominantemente descritivos. Percebe-se, então, que o material da pesquisa qualitativa é rico na descrição das pessoas, situações e acontecimentos (ZANATTA; COSTA, 2012).

Chizzotti (2003) menciona que os aspectos qualitativos na área da educação remete a natureza das percepções dos pesquisadores e profissionais de diferentes afiliações científicas sejam elas: materialista histórico-dialéticas, fenomenológicas, positivistas ou pós-estruturalistas, esses

*Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos [UFSCar] – *campus* Sorocaba. E-mail: arlindolins@yahoo.com.

**Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos [UFSCar] – *campus* Sorocaba. E-mail: rogeriomorais98@gmail.com.

estudiosos enquanto educadores-pesquisadores, trazem um contributo científico à educação a fim de elevar os padrões de vida e saberes da sociedade, concedendo um legado patrimonial de conhecimentos, práticas e descobertas para as novas gerações.

Tanto o método qualitativo, quanto as diferentes orientações filosóficas e tendências teórico-metodológicas utilizam-se de estratégias qualitativas para coletar e analisar os dados de suas pesquisas, a seguir: “[...] entrevista, observação participante, história de vida, análise do discurso, estudo de caso, pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada, e estudos culturais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 222). Assim, o estudo de caso, como “estratégia metodológica de crescente notoriedade no campo da educação e das ciências sociais, tem procurado aprofundar, sistematizar e credibilizar estudos a nível de graduação e pós-graduação no âmbito da metodologia científica” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 49)

Chizzotti (2010); Yin (2001); Ludke, André; (2013) e Mazzotti (2006) explicam o estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa evidenciado no âmbito das ciências humanas e educacionais, tendo como função realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social dando indícios eficazes de como resolve-los, sendo utilizado para investigar unidades únicas ou múltiplas percorridos em um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido com um plano mais abstrato no que diz respeito a decisões, programas, políticas, processos de implementação ou mudanças organizacionais e institucionais. Sabe-se que a “[...] pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos” (YIN, 2001, p. 22).

Neste estudo, objetivou-se descrever algumas contribuições de autores basilares em metodologia de pesquisa que tratam do estudo de caso sobre o viés da pesquisa qualitativa, assim utilizaremos como referências fundantes os livros: estudo de caso: planejamento e métodos de Robert K. Yin (2001) e pesquisa em educação: abordagens qualitativas de Menga Ludke e Marli E. D. A. André (2013), é importante mencionar que neste estudo, toma-se estes livros como referências bibliográficas da área das ciências humanas no viés educacional a respeito da temática estudo de caso, assim nossa análise bibliográfica desembocará em três eixos temáticos: (1) eixos procedimentais predominantes no estudo de caso (2) estudos de caso único e (3) estudos de caso múltiplos.

EIXOS PROCEDIMENTAIS PREDOMINANTES NO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um determinado contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, desta forma, enfrenta-se uma situação tecnicamente empírica em que haverá variáveis na catalogação e análise de dados visando alcançar resultados. Assim, este tipo de investigação baseia-se em diversas fontes de evidências, que convergem em formato de triângulo, ou seja, a utilização desta estratégia de investigação qualitativa remete o desenvolvimento três proposições, a seguir: referências teóricas, coleta de dados e análise de dados (YIN, 2001). Ainda, sobre a caracterização do estudo de caso, discorre:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos [...] O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências (documentos, artefatos, entrevistas e observações) além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal (YIN, 2001, p. 17).

Refletimos, sobre a necessidade de interpretar as trajetórias históricas do homem em seu contexto local para compreender os aspectos sociais, culturais e políticos da sociedade, tais atribuições advindas do conhecimento histórico desembocam na compreensão das subjetividades e particularidades dos sujeitos e suas organizações. Neste sentido, a pesquisa qualitativa sobre o viés do estudo de caso, permite aos pesquisadores um olhar crítico sobre os problemas atuais da sociedade remetendo para uma análise criteriosa das evidências.

Além disso, deve-se observar que o interesse intrínseco pelo caso no sentido singular e pessoal aponta um caminho traçado erroneamente por determinados pesquisadores e tendem a tratá-lo como uma investigação isolada, sem buscar as trajetórias históricas do contexto no qual os participantes da pesquisa encontra-se, ou seja, “[...] sua gênese, apresenta-se de modo desconectado da discussão corrente na área e seu desenvolvimento não observa qualquer preocupação com o processo de construção coletiva do conhecimento” (MAZZOTTI, 2006, p. 639), assim:

Na verdade, o maior problema de grande parte dos trabalhos apresentados como estudos de caso é que eles não se caracterizam como tal. Refletindo uma visão equivocada sobre a natureza desse tipo de pesquisa, esses estudos são assim chamados por seus autores pelo simples fato de serem desenvolvidos em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos. Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar porque aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história (MAZZOTTI, 2006, p. 639).

Esta estratégia de investigação parte dos aspectos históricos da realidade humana, possuindo características específicas para alcançar respostas aos problemas sociais contemporâneos. Trata-se, portanto, de um estudo empírico, utilizado em situações únicas, com muitas variáveis de interesse e onde o resultado é “baseado em várias fontes de evidências sendo que os dados obtidos devem convergir em formato de um triângulo com outros resultados já encontrados” (YIN, 2001, p.120).

Nossa análise bibliográfica foi realizada a partir dos dois livros de cunho fundantes Yin (2001) e Ludke e André (2013) que revelam alguns nortes para estudos de caso na área educacional norteando uma interpretação real do contexto aonde a pesquisa acontece buscando com isso retratar a realidade de forma completa e profunda. Deve-se buscar uma variedade de fontes de informação. Ludke e André (2013) revelam que o estudo de caso remete a novas experiências que se constitui como propostas de suplentes generalizações naturalísticas. O estudo de caso procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, através dos relatos descritos no corpo do texto que deve utilizar-se de uma linguagem acessível aos outros relatórios que compõem a pesquisa. Para extrair os pontos visíveis na fala dos sujeitos-participantes do estudo o pesquisador deverá escrever seu texto zelosamente com perspicácia e competência científicas no intuito de compreender os significados patentes ou inexplorados de seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

Por conseguinte, no livro “estudo de caso: planejamento e métodos” Yin (2001) evidencia a importância da construção de um projeto de pesquisa até chegar o relatório final, o texto deste projeto deverá remeter clareza e delineamento sobre as seguintes etapas, a seguir: (a) problematização, (b) objetivos, (c) coleta de dados, (d) análise e resultados e (e) relatório final.

A primeira etapa relevante, é a problematização embasada nos determinantes sociais, políticos e históricos do tema a ser abordado. Assim, os aspectos estruturais para construção desta estratégia no sentido da problematização ocorrem em forma de pergunta sobre quais questões estudar, quais dados levantados na pesquisa serão relevantes, quais dados coletar (YIN, 2001). A segunda etapa relevante encontra-se na seleção dos objetivos que devem estar sintonizados com a temática e delimitado de maneira tal que auxiliem o pesquisador a encontrar resultados concretos. O pesquisador que utiliza tal estratégia de pesquisa deve estar munido de algumas habilidades, como por exemplo: saber fazer boas perguntas, que sejam “significativas para trazer esclarecimento a questões objetivas do estudo, ser bom ouvinte, ser adaptável e flexível, ser imparcial e ter a clara noção das questões que estão sendo pesquisadas” (YIN, 2001, p. 105).

A terceira etapa é a coleta de dados ou evidências, onde o pesquisador deve estar atento a todas as fontes, mesmo aquelas que, em um primeiro momento possam parecer irrelevantes. Estas evidências são: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante, artefatos físicos. Ainda, sobre a coleta de dados, três princípios devem ser obedecidos, sendo eles a utilização de várias fontes de evidências, que contribui para que a pesquisa possa passar pelo teste de validade do construto; a criação de um banco de dados, que contribui para a confiabilidade do estudo e, por último, manter o “[...] encadeamento de evidências, que contribui com a confiabilidade das informações” (YIN, 2001, p.106).

A quarta etapa é a análise de evidências, onde o pesquisador passa a examinar, categorizar, classificar e recombinar as evidências tendo em vista as proposições iniciais da pesquisa. Para a análise de dados coletados em pesquisas qualitativas sobre o viés do estudo de caso, podem-se citar: adequação ao padrão, construção de explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos de programas. Ademais, para uma análise de alta qualidade, deve-se observar todas as evidências como relevantes, analisar as principais interpretações concorrentes, “[...] analisar os aspectos mais significativos do estudo e o conhecimento prévio do especialista” (YIN, 2001, p. 82).

Quinta e última etapa do relatório é a apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade científica. Neste momento, o pesquisador deverá ter em mente a forma como este relatório é elaborado, se de forma oral ou escrita, atentando-se para uma futura sociabilização criteriosa dos resultados, isso porque, para esta etapa do estudo de caso, também deverá ser identificado o público-alvo, como uma estrutura de composição bibliográfica entrelaçada com “[...] as vozes dos sujeitos e definir as minutas das várias sessões até chegar a escrita conclusiva” (YIN, 2001, p. 69).

Yin (2001) e Ludke e André (2013) afirmam que são essenciais à compreensão a elaboração de o estudo de caso: problema, objetivo, análise criteriosa e resultados descritos em relatórios minuciosos, explanando a realidade dos sujeitos ou instituições a partir de casos únicos ou múltiplos, assim esta estratégia investigativa está alocada no contexto da realidade do sujeito, buscando seus aspectos históricos para se chegar aos embates atuais, para tal exige-se a utilização de técnicas variadas de coleta de dados, bem como de observações com diários de campo e entrevistas.

ESTUDOS DE CASO ÚNICO

Localizado entre os tipos mais comuns de estudo de caso encontram-se o estudo de caso do tipo único, definido por Ventura (2007) como aquele em que o foco advém de uma unidade ou um único indivíduo, caracterizado como um caso único e singular. Desta forma, as particularidades das unidades pesquisadas nem sempre são fáceis de serem identificadas pelo pesquisador, isso porque, algumas vezes, pode-se confundir os aspectos que revelam onde começa ou termina as subjetividades do indivíduo, tais nuances encontra-se conectada “[...] a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural” (MAZZOTTI, 2006, p. 643).

Mazzotti (2006) aponta que nos estudos elaborados em uma única escola deveriam ser investigados como um sistema delimitado, onde a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico, obviamente estes aspectos não devem ser ignorados. Já no caso de pessoas, tal unidade de análise, poderá inferir em um indivíduo com seus relatos de vida considerados de caso único quando, “[...] em cada situação, uma única pessoa é o caso que está sendo estudado, e o indivíduo é a unidade primária de análise” (YIN, 2001, p. 43).

Yin (2001) menciona, que o estudo de caso único caracteriza-se como uma pesquisa relacionada a composição única de objeto, exemplificando: um evento, uma entidade, uma política pública, um plano de implantação administrativo realizado em qualquer empresa ou instituição de cunho público ou privado e demais casos em que, para sua investigação não há a necessidade de se conduzir vários pesquisas simultâneas constituídas por inúmeras organizações ou diversos indivíduos, características do estudo de caso múltiplo. Neste sentido, o estudo de caso único, constitui-se como uma investigação criteriosamente delimitada, claramente definida e com especificidades do tema explanado na unidade de investigação. Ademais, especificidades do tema são trazidas pelos embates na relação pesquisador/sujeito ou pesquisador/objeto da pesquisa, assim sendo, “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 20).

Ainda, segundo Yin (2001), os estudos de casos únicos possuem basicamente três fundamentos lógicos, que são princípios para a justificativa de sua utilização, a seguir: o primeiro fundamento lógico deve ser usado quando se tratar de um caso decisivo, como, por exemplo, quando “[...] um conjunto claro de proposições, com circunstâncias nas quais se acredita que as hipóteses sejam verdadeiras.” (YIN, 2001, p. 62).

O segundo fundamento lógico no qual se justifica optar pelo estudo de caso único, é aquele utilizado quando se tratar de um caso raro ou extremo, como, por exemplo, a utilização na psicologia clínica em situações de pacientes acometidos por um distúrbio raro, em que os cientistas ainda não definiram os padrões característicos deste distúrbio. Neste momento, o estudo de caso único torna-se apropriado

sempre quando um novo caso ocorrer e, assim o relatório minucioso da pesquisa serviria para entre outras finalidades, documentar as capacidades e incapacidades dos pacientes, visando determinar a natureza precisa do problema (YIN, 2001).

O terceiro fundamento lógico é denominado “caso revelador”. Isso porque, ocorre quando o pesquisador tem a possibilidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica, exemplificando: pesquisas em que, embora de fácil acesso e localização, não tenha servido ainda de interesse pela temática por muitos pesquisadores. As observações e impressões dos pesquisadores sobre este problema comum, investigados com afinco, abrem possibilidades de um estudo de caso único, tendo como base sua natureza reveladora (YIN, 2001, p. 63).

Yin (2001) menciona que os estudos de caso únicos podem se desdobrar em duas vertentes, sendo elas denominadas: holística e incorporada. Os estudos de casos únicos do tipo incorporado são definidos como pesquisas que envolvem mais de uma unidade de análise, quando ocorre essa especificidade de estudo de caso único, direciona sua atenção a uma subunidade ou a várias subunidades. Já os estudos de casos únicos holísticos, caracterizam-se por serem utilizados em situações em que o estudo é feito apenas em forma global seja sobre um programa, seja sobre uma organização, sendo este vantajoso quando não se consegue identificar nenhuma subunidade ou quando a própria teoria é também de natureza holística. Em contrapartida, tal estratégia apresenta problemas quando, por exemplo, deixa de examinar o fenômeno estudado em seus aspectos mais operacionais ou quando trabalha com o projeto em um nível muito abstrato e desprovido de dados, quando isso acontece, o estudo de caso não é “[...] tratado como tendo um valor intrínseco” (LUDKE; ANDRE, 2013, p. 24).

Buscando tipificar um estudo de caso do tipo único, buscou-se na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um exemplo de pesquisa qualitativa, na área da educação que assumisse justamente esta estratégia metodológica. Após alguns filtros, optou-se pela análise do trabalho acadêmico (dissertação) de Camila Almada Nunes (2014), intitulado: “A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, defendido em 2014.

A autora supracitada, no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos objetivou analisar um caso particular (egressos do curso de especialização em educação inclusiva), para retratar um objeto de estudo próximo de sua realidade enquanto pesquisadora. Ainda, ressalta a natureza dinâmica do estudo de caso por ela proposto, discorrendo é “[...] um estudo de caso único, de modo que o pesquisador se concentra em apenas um caso, uma unidade ou pequeno grupo” (NUNES, 2014, p. 89).

Nunes (2014) acentua o caráter de unicidade de um estudo de caso único, sobretudo no que diz respeito a plena potencialidade do mesmo a chegar às respostas iniciais da problematização para este tipo de investigação, nas particularidades de sua análise de um caso ao discorrer sobre as especificidades dos egressos do curso em educação inclusiva. Tomando por base a classificação de Yin (2001) e analisando o trabalho citado, percebe-se que, embora não citado pela autora, trata-se de um estudo de caso único incorporado, pois a mesma utilizou-se de subunidades ou sub-amostras dentre o universo de professores selecionados para participarem do seu trabalho.

O estudo de caso único permite uma análise detalhada e com maior aprofundamento do contexto, no qual a pesquisa encontra-se alocada, permitindo observação pormenorizada do dinamismo singular e qualitativo do fenômeno investigado. Nesta estratégia investigativa, encontram-se informações relevantes seguida de “[...] novas descobertas para o pesquisador e conseqüentemente para o participante, quando permite discorrer de sua própria prática pedagógica” (NUNES, 2014, p. 90).

Com esse exemplo, pretendeu-se deixar um pouco mais claro quais são as características de um estudo de caso do tipo único e pode-se notar que, para a autora, dentro dos objetivos por ela propostos na sua pesquisa, o estudo de caso correspondeu completamente ao que havia sido planejado inicialmente, pois, com ele pode responder às questões pertinentes, analisando um caso particular (egressos do curso em educação inclusiva) em sua complexidade e totalidade (NUNES, 2014). O estudo de caso possibilita ao pesquisador estudar o objeto em seu contexto real, utilizando-se de fontes de evidências para construir o conhecimento incorporado à sua subjetividade, podendo ser uma estratégia poderosa em circunstâncias em que o contexto analisado é complexo (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 50).

ESTUDO DE CASO MÚLTIPLOS

Os estudos de caso podem conter mais de um caso único, quando isso ocorrer, a pesquisa caracterizada como uma investigação de casos múltiplos. Em algumas áreas, os estudos de casos múltiplos, foram considerados uma metodologia diferente dos estudos de caso único. No entanto, o pesquisador que estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, será visto como um estudo instrumental estendido a vários casos, ou seja de casos múltiplos (MAZZOTI, 2006).

Investigações qualitativas sobre o viés de estudo de casos múltiplos possuem vantagens e desvantagens distintas em comparação ao estudo de caso único, isso porque, os problemas apontados nas investigações de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, sendo visto como um estudo global, e neste sentido, mais consistente e robusto. Isso porque, o fundamento lógico estratégias de caso único, em geral, não pode ser satisfeito por casos múltiplos. E provável que o caso raro ou incomum, o caso crítico e o caso revelador impliquem apenas em casos únicos, neste sentido esse tipo de estratégia metodológica pode exigir tempo e amplos recursos além daqueles que “um pesquisador de pesquisa independente possuem” (YIN, 2001, p.53).

Dessa forma, a decisão do pesquisador na área das ciências humanas de se comprometer com estudos de casos múltiplos deve ser criteriosamente pensada, tomando como princípio norteador que cada caso do conjunto de múltiplas análises que devem servir a um propósito específico, dentro do escopo global da investigação. Assim, esta estratégia é geralmente usada quando os pontos de interesse da pesquisa “[...] referem-se ao como e ao porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural” (MAZZOTI, 2006, p.643).

Yin (2001) menciona que no estudo de casos múltiplos considera-se experimentos múltiplos dentro de uma lógica da replicação, tais experimentos diferem de uma analogia equivocada do passado que considerava erroneamente que os casos múltiplos semelhantes aos respondentes múltiplos em um levantamento. Ainda, a lógica subjacente ao uso de estudos de casos múltiplos é igual, sendo cada caso cuidadosamente selecionado, a seguir: a) prever resultados semelhantes (uma replicação literal); b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica).

Yin (2001) discorre que a capacidade de conduzir seis ou dez estudos de caso, efetivamente organizados dentro de um projeto de casos múltiplos, é análoga à capacidade de conduzir seis ou dez experimentos sobre tópicos relacionados; poucos casos (dois ou três) seriam replicações literais, ao passo que outros poucos casos (de quatro a seis) podem ser projetados para buscar padrões diferentes de replicações teóricas. Desta feita, se todos os casos vierem a ser previsíveis, esses seis a dez casos, no conjunto, fornecerão uma base convincente para o conjunto inicial de proposições. “Se os casos forem de alguma forma contraditórios, as proposições iniciais deverão ser revisadas e testadas novamente com outro conjunto de casos. Essa lógica é semelhante à maneira como os cientistas lidam com descobertas experimentais contraditórias” (YIN, 2001, p. 53).

Também, buscando tipificar um estudo de casos múltiplos, buscou-se na base da BDTD, um exemplo de pesquisa qualitativa, na área da educação que assumisse justamente, como procedimento metodológico esta estratégia de investigação científica. Após alguns filtros, optou-se pela análise do trabalho acadêmico (tese) de Elisângela Venâncio Ananias (2016), intitulado: “O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: Um estudo de casos múltiplos”, do Programa de Pós-Graduação em motricidade humana (pedagogia da motricidade humana), da Universidade Estadual do Paulista, defendida em 2016.

O estudo de Ananias (2016) investigou a formação de professores de Educação Física, a partir da leitura e análise dos programas de formação, com atenção às propostas de estágio curricular supervisionado em três contextos. Sendo os objetivos: (a) compreender a influências do movimento de profissionalização do ensino nas propostas de estágio curricular supervisionado no contexto português, estadunidense e brasileiro; (b) identificar e analisar a constituição dos três programas de formação de professores estudados; (c) conhecer e a analisar as propostas de estágio curricular supervisionado nas três instituições pesquisadas e; (d) verificar a influência do movimento de profissionalização do ensino nessas três propostas de estágio curricular supervisionado.

Em relação, aos aspectos metodológicos, utilizou-se o método qualitativo, além disso, aplicou-se o estudo de casos múltiplos como estratégia, compostos pela Universidade de Towson (EUA), Instituto Universitário da Maia (Portugal) e a Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro (Brasil) como

objetos de pesquisa. Os participantes foram: três coordenadores de estágio curricular supervisionado, três professores supervisores de estágio supervisionado, quatro professores colaboradores e cinco estagiários, nos diferentes contextos de estudo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas a análise documental, observação e entrevista semiestruturada.

Além disso, Ananias (2016) utilizou as etapas previstas no interior de estudos de casos múltiplos contanto com o auxílio do software NVIVO para analisar os dados da pesquisa. Os resultados indicaram a composição de três casos em que foram discutidas as variantes do processo de profissionalização e a relação com o estágio para com os cursos de licenciatura em Educação Física. Os três programas estudados foram reformados a partir da ideia de profissionalização preconizada pelos Estados Unidos com os relatórios da década de 1980. Sobre os programas de formação, considerando-se estágio curricular supervisionado, verificou-se que são predominantemente organizados e conduzidos pelos docentes do ensino superior, “[...] e assim é necessário um trabalho de contextualização da realidade das escolas, para que a prática pedagógica, seja mais eficiente no suporte gradativo à inserção de futuros professores nas escolas de Educação Básica” (ANANIAS, 2016, p. 02)

Por conseguinte, reforçou-se a necessidade de trabalhos na forma de parcerias entre as instâncias universidade e escola, que tratem sobre profissionalização no contexto do estágio curricular supervisionado, observando com mais afinco para o peso das regionalidades socioculturais onde o professor de Educação Física trabalha. Neste sentido, pontuamos que essas características precisam ser preservadas, e a partir delas, estabelecer diálogos com “[...] outras realidades visando a dinamização das estratégias e tomadas de decisão frente aos desafios que emergem da contemporaneidade, produzindo acesso permanente dos participantes que fazem e refazem a profissão docente cotidianamente” (ANANIAS, 2016, p.03).

Sabe-se que o estudo caso múltiplos aponta para um desenvolvimento da teoria consistente, assim os assuntos abordados no tema do projeto inicial, serão definidos para as posteriores etapas do processo de planejamento e coleta de dados. Cada caso em particular dos múltiplos selecionados consistem em um estudo completo, no qual se procuram provas convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso; acredita-se, assim, que as conclusões de cada caso sejam as informações que “[...] necessitam de replicação por outros casos individuais” (YIN, 2001, p. 59).

Yin (2001) remete que tanto os casos individuais e os resultados de casos múltiplos podem e devem ser o foco de um epítome. Para cada caso individual, o relatório deve indicar como e por que se demonstrou (ou não) uma proposição em especial. Ao longo dos casos, o parecer deve indicar a extensão da lógica de replicação e por que se prognosticou que certos casos apresentavam variados resultados, ao passo que também se previu que outros casos considerados para análise apresentam resultados contraditórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o estudo de caso como uma estratégia eficiente de pesquisa qualitativa para se compreender um problema de natureza contemporânea em um contexto da vida real, diferenciando-se da pesquisa histórica convencional sobretudo devido ao fato de lidar com ampla variedade de evidências. O resultado da análise demonstrou a singularidade do estudo de caso, dentre as demais estratégias de desenvolvimento de pesquisa. Observamos que tanto o relatório inicial, como o conclusivo do estudo de caso são mecanismos importantes de comunicação para pesquisadores iniciantes.

Ademais, tem-se como característica marcante a descrição minuciosa dos detalhes, notadamente de natureza mais acessível do que a utilizada em outras formas de pesquisa. Assim, possui aspectos singulares em sua problematização a este tipo de estratégia investigativa, tais como a relevância das vozes dos sujeitos e contexto onde o mesmo se encontra, objetivos bem definidos, rigor metodológico na coleta de dados e uma constante busca por evidências consideradas fundamentais para a análise, classificação e categorização das mesmas até chegar ao relatório conclusivo da pesquisa.

Em suas duas tipificações, conforme discutidas no texto há explicitação de elementos de compreensão do objeto, conforme a ou as instituições ou atores estudados. A primeira, denominada de estudo de caso único é caracterizada por possuir fundamentos lógicos que justificam sua utilização, como o fato de poder ser utilizado em se tratando de um teste para caso decisivo ou ainda quando se tratar de

casos raros e, por fim, aplicada em situações em que o fenômeno estudado é previamente inacessível e necessita de contextualização e compreensão respectiva (de sua totalidade e condicionantes).

A segunda forma é denominada de estudo de caso múltiplo, referindo-se à necessidade de mais de um caso único para se estudar o fenômeno, onde aparece o estudo coletivo, concomitante de vários casos, integrando uma visão mais global e permitindo ao pesquisador a seleção cuidadosa de cada um dos casos, possibilitando uma base mais convincente aos seus propósitos iniciais. Nossa expectativa é a de que o presente texto possa contribuir para ampliação do debate sobre o uso e desenvolvimento de estudos de caso, a partir da abordagem qualitativa em educação.

REFERÊNCIAS

- ANANIAS, E. V. *O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: Um estudo de casos múltiplos*. 2016. 215f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em : https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143913/ananias_ev_dr_rcla.pdf?sequence=. Acesso em 22 jun. 2018.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. *Revista portuguesa de educação*, Braga, v. 16, n. 02, p. 221 -223, jun/jul 2003. Disponível em : <http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.
- MAZZOTI, J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. *Revista cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651. set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 jul. 2018.
- MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, Rio de Janeiro, v.2 n.2, p. 49-65, mar/jun. 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>. Acesso em 02 jun. 2018.
- NUNES, C. A. *A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da Inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular*. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceara, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/dissertacao_camila_almada_nunes.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.
- VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em : http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em 02 jul. 2018.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001
- ZANATTA, J. A.; COSTA, M. L. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. *Estud. pesqui. Psicol*, São Paulo, v.12, n. 2, p. 344-359. 2012. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/download/8266/602. Acesso em: 02 jul. 2018.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

GRUPOS DE DISCUSSÃO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Discussion groups: a methodological possibility

Vanessa Souto Silvestre – UFSCar/Sorocaba*
Reginaldo Marcos Martins – UFSCar/Sorocaba**
João Pedro Goes Lopes – UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente trabalho trata da exposição e conceituação da metodologia denominada de Grupos de Discussão. Trabalha com a sua caracterização através da ótica teórica hispânica, assim como apresenta suas características fundamentais para que possa ser trabalhada com especificidade (CALLEJO, 1998: 2001: 2002; IBAÑEZ, 1991: 1996). Justifica-se na medida em que no âmbito da pesquisa qualitativa a estratégia metodológica amplia a compreensão e interlocução com o universo das representações dos atores sociais. Trata-se de uma pesquisa exploratória por meio de uma revisão bibliográfica, cujos eixos procedimentais são detalhados através de exemplificações delimitadas para a área da educação.

Palavras-chave: Grupos de discussão. Metodologia. Pesquisa qualitativa.

Abstract: The present work deals with the exposition and conceptualization of the methodology called Discussion Group. It works with its characterization through the Hispanic theoretical perspective, presenting its fundamental characteristics so that it can be worked with specificity (CALLEJO, 1998: 2001: 2002; IBAÑEZ, 1991: 1996). It is justified to the extent that in the scope of qualitative research the methodological strategy broadens the understanding and interlocution with the universe of the representations of the social actors. It is an exploratory research through a bibliographical review, whose procedural axes are detailed through delimited examples for the area of education.

Keywords: Discussion groups. Methodology. Educational research.

INTRODUÇÃO

A entrevista representa um papel importante no processo de coleta de dados – são amplamente conhecidas em seus mais variados formatos de aplicação, mas não é a única estratégia possível, visto as finalidades interpostas ora pelo pesquisador, ora por exigência do objeto. Quanto a esse olhar, Duarte (2004) teve a preocupação de nos alertar: as “[...] entrevistas não são a única maneira de se fazer pesquisa qualitativa” (p. 214), ou seja, é necessário avançar, discutir e contextualizar as distintas estratégias, não somente para efeitos didáticos, mas observando o prisma das recorrências epistemológicas, há que se buscar o desvelamento do objeto e suas interfaces, nesse sentido o objetivo desse trabalho é discutir os “grupos de discussão” (GD), como um dos tempos e espaços metodológicos para a coleta de dados e recorrências do objeto de pesquisa. (WELLER, 2013).

Sua origem é controversa e qualquer produção a esse respeito poderá estar ou falar a partir de uma produção espacial diferente (WELLER, 2006; GODOI, 2015). No caso deste trabalho, utilizamos como referências os autores hispânicos(as) que possuem vasta contribuição para o campo determinado (CALLEJO, 2001; IBAÑEZ, 1991;1996). Não descartamos e nem desconhecemos outros representantes teóricos influentes como a escola alemã ou americana. No entanto, circunstâncias que estreitam nossas possibilidades são maiores para o acesso das duas últimas citadas.

* Bacharel em Administração pela FCCI, licenciada em administração pelo Instituto IFSP, mestranda em Educação pela UFSCar-Sorocaba, e-mail: vanessa_silvestre1@hotmail.com.

** Graduação e Licenciatura em Administração pela FATEC de Tatuí, mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar-Sorocaba. Docente do Centro Paula Souza e diretor da ETEC de Piedade. E-mail: reginaldomarcosmartins@gmail.com.

***Licenciatura em Educação Física pela FEFISO/ACM. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar-Sorocaba. Membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física - GEPEF da FEFISO/ACM, e-mail: joaopgoes@hotmail.com.

Callejo (2001) dedica-se muito à escrita histórica dos GD e nos aponta em rápida passagem que “[...] poco sabía de los grupos de discusión antes de moderar el primero de ellos” (p. 9). Ora, parece-nos uma afirmação bastante acertada já que ao pesquisar pelas suas formas de condução não se encontra uma metodologia única, fixa, levando-nos a concluir que várias são as possibilidades de se conduzir um GD - respeitando, claro, alguns princípios que serão abordados mais à frente e que se mostram decisivos na caracterização dessa possibilidade metodológica: “[...] cada grupo es un reto, pues cada investigación (...) es un reto” (p. 10).

Em um levantamento histórico Meinerz (2011) mostra a influência marcante de Jesús Ibañez e sua tese intitulada *Mas allá de la sociología* (1996) para a criação dos GD. Na segunda metade da década de 1950, em momento histórico conhecido como ditadura franquista na Espanha, algumas universidades entram em conflito com o governo e professores(as) são expulsos de seus cargos pelo regime ditatorial - Ibañez está entre aqueles(as) que sofreram represálias. Fora da Universidade o sociólogo recebeu o convite para gerenciar uma consultoria de mercado e, após apontar algumas falhas nos tipos de pesquisa que eram utilizados, propõe a utilização dos GD. No contexto espanhol, o referido método de entrevista grupal nasce no âmbito mercadológico: “[...] o grupo de discussão começa a ser aplicado nas pesquisas de mercado para a análise dos motivos que levam os sujeitos a consumirem ou não determinados produtos” (p. 489), passando depois por análises não só motivacionais, mas ideológicas e simbólicas.

Já em 1970 Ibañez abandona as pesquisas de mercado e concentra-se exclusivamente em sua tese que será, mais tarde, publicada em livro e se tornará um marco referencial para as pesquisas posteriores que acrescentam à metodologia do GD. A partir disso “[...] o grupo de discussão começa a transcender os limites das pesquisas de mercado, e passa a ser utilizado para pensar outros campos da realidade social como a política, a participação social, a *educação*” (MEINERZ, 2011, p. 491, grifo nosso), ocasionando uma grande diversidade neste tipo de pesquisa, e produzindo ligações com grandes pensadores como, por exemplo, Pierre Bourdieu, ou com quadros teóricos como “[...] estruturalismo, psicoanálisis, Escuela Crítica de Frankfurt, lo que provocó que se generase en España una de las fundamentaciones teóricas más potentes” (CALLEJO, 2001, p. 11).

Como vemos, a partir das produções de Ibañez, de outros referenciais e de outras conexões teóricas agregadoras, o GD passa a ser uma metodologia profícua para se estudar a educação em todos os seus âmbitos, e é justamente nosso objetivo com este artigo: apresentar o GD como uma possibilidade teórica e promover conexões que podem se tornar potentes para pensar a educação. Acreditamos que apesar do evidente esforço que é colocá-lo em prática devido aos seus desencadeamentos, a metodologia pode produzir dados não antes levados em consideração por aquele(a) que o aplica e ainda, intervir de forma bastante positiva para aquele(a) que participa.

Objetivamos então num primeiro momento expor as características conceituais dos GD baseados no referencial teórico do qual utilizamos e, assim, situar o leitor acerca das características próprias da metodologia. Ademais, pretendemos clarificar os eixos fundamentais dos quais repousam sua funcionalidade metodológica e, por fim, destacar, por meio de exemplificação, o desenvolvimento de duas pesquisas em nível de mestrado e doutorado que se utilizaram da referida estratégia metodológica para responder aos seus questionamentos entrelaçando suas premissas com o já abordado anteriormente.

GRUPOS DE DISCUSSÃO: CONCEITO E CARACTERÍSTICA

Existem diferentes formatos metodológicos de trabalho em grupo, cada qual com sua característica específica, suas vantagens e desvantagens. Neste início de seção, pretendemos fazer uma breve diferenciação entre as mesmas objetivando situar o(a) leitor(a) de que suas divergências estruturais não são tão expressivas, mas modificam-se em condições e posturas que podem ocasionar diferentes caracterizações. Todos apresentam figuras comuns como, por exemplo, o(a) moderador(a), os(as) participantes ou um local apropriado. O Quadro 1 intitulado “*Formatos grupales y formas de discusión*” nos deixa clara essa situação:

Quadro 1- Formatos grupales y formas de discusión

Formatos grupales	Entrevista em grupo	Grupo focal (focus group)	Grupos de expertos y/o profesionales	Grupo de discusión
Formas de discusión	No hay tal, sino tan solo interferencias por la exposición de cada respuesta públicamente.	<i>Debate</i> (Discusión tanto organizada como dirigida desde experiencias particulares).	<i>Mesa redonda</i> (Discusión en controversia a partir de posiciones discursivas previas y elaboradas)	<i>Conversación</i> (Discusión en un trato mutuo que comporta una construcción conjunta del sentido)
Referencias básicas	(MERTON, FISKE y KENDALL, 1990)	(KRUEGER, 1994; GREEBAUM, 1998)	(VAN CAMPENHOUDT y otros, 2005)	(IBÁÑEZ, 1986a y 1986c; ORTÍ, 1990 y 1993)

Fonte: Sanchez-Pinilla e Legerén (2008, pág. 99).

É possível perceber que as ditas “Entrevistas em grupo” e “Grupo com experiência e/ou profissionais” possuem diferenças mais acentuadas em relação ao nosso objeto - principalmente em relação a proposta de mesa redonda. Esta delimita seu público de maneira mais restrita e procura trabalhar em forma de debates, onde já se é previsto que diferentes profissionais conduzam a discussão ancorados em suas próprias perspectivas teóricas, modificando-se em relação à proposta do GD. Já a primeira, “Entrevista em grupo”, possui fortes características de uma entrevista tradicional, no entanto, é realizada em conjunto com outras pessoas que não apenas o entrevistador e seu(sua) respondente. (SANCHEZ-PINILLA; LEGERÉN, 2008)

Grupos Focais (GF) e GD possuem maior aproximação e é comum na literatura que os dois sejam relacionados ou diferenciados de forma conjunta. Callejo (2001) aponta que “[...] el *focus group* tiende a tomar las características de una entrevista em grupo” (p. 17, grifo do autor) e, por outro lado, é preciso que relacionemos os GD com “[...] formas más flexibles, abiertas y menos directivas de los grupos focalizados” (p. 17). Já Sanchez-Pinilla e Legerén (2008) também usam do substantivo *directividade* para caracterizar os dois tipos de grupo já que, para os autores, seu trato diferente faz-se fundamental. Em relação aos grupos focais “[...] en particular, se ve em todo lo que atañe a la preparación y desarrollo de una <<guía de discusión>> marcada por la *directividade*” (p. 101, grifo nosso); enquanto que o GD buscaria construir “una discusión generadora de significación y no solo de información, caracterizada de hecho por su *no directividade*” (p. 102, grifo nosso).

Podemos dizer que, em tese, o que diferencia um GD de um GF é o trato que o(a) moderador(a) pretende imprimir com o seu grupo. Este pode variar entre uma maior ou menor diretividade, conforme o que foi frisado anteriormente. Poderíamos trabalhar com a hipótese de que o(a) moderador(a), dentro da sua pesquisa e em relação aos objetivos que pretende alcançar, prefere que o grupo esteja mais livre para colocar as suas ideias do que responder a questões específicas. Pode ser objetivo do(a) pesquisador(a) conhecer mais sobre a opinião, os conceitos ou os significados produzidos sobre determinado tema, local, acontecimento, para um (ou mais) grupo(s) de pessoas, ao invés de direcionar explicitamente o debate para o seu interesse prévio. Nesses casos o GD pode ser muito bem desenvolvido, possibilitando diversas formas de trabalho. É por isso que Weller (2013) aponta sua positividade “sobretudo nas pesquisas com adolescentes e jovens” (p. 61) – mas, claro, não apenas com eles(as) -, reconhecendo suas inúmeras vantagens: uso de um vocabulário próprio menos restrito; o convívio momentâneo permite o reconhecimento de detalhes intrínsecos à cultura dos(as) participantes; maior inserção do(a) pesquisador(a) no grupo; reflexões dos(as) próprios(as) respondentes sobre o tema; e a correção de fatos distorcidos.

Contudo, qual seria, de fato, o objetivo do GD? Vimos que este tem sua centralidade na não-diretividade e na fluência de uma *conversação*. É o próprio Ibañez (1991) que diz: “[...] la conversación es una totalidad: un todo que es más que la suma de las partes que no puede distribuirse en interlocutores ni

em (inter)locuciones – por eso es la unidad mínima” (p. 77). E é Callejo (2002) quem estreita mais ainda essa objetividade focando a intencionalidade na produção do discurso. Contudo, como vemos, não é qualquer discurso e nem sobre qualquer tema: “Es tal processo de reconstrucción discursiva del grupo social, ante um fenómeno determinado que es básicamente el objetivo de la investigación, lo que constituye el principal material para el análisis” (p. 418). O grupo deve gerar uma produção discursiva coletiva sobre aquele material proposto ou o acontecimento estudado. O GD não aceita locuções únicas ou perguntas dirigidas apenas a “[...] um integrante específico” (WELLER, 2013, p. 60), e por isso é considerado tão importante preservar e analisar previamente quais características de grupo se busca quando se pretende colocar a pesquisa em prática. Mudanças atitudinais podem descaracterizar completamente a metodologia.

Para acentuar la diferencia del grupo de discusión con las otras dos prácticas de investigación presentadas, ha de destacarse que lo importante en ésta es la circulación de discursos. Discursos que adquieren su máximo valor como representación simbólica del grupo frente al fenómeno social estudiado y, por lo tanto, expresan la norma del grupo (el ideal del grupo) ante tal fenómeno (CALLEJO, 2002, p. 419)

Os registros das reuniões ficam a cargo do(a) pesquisador(a) e do seu trato com os(as) respondentes que está trabalhando: gravadores, filmadoras, todos são recursos para que a entrevista seja registrada com grandes níveis de detalhes, sendo que “a análise, assim, está presente em todo o processo de investigação, desde a seleção dos componentes até a forma como se desenrola a discussão” (MEINERZ, 2011, p. 496). Todos os tipos de reações, silenciamentos, risos, podem (e devem) ser registrados pelo olhar atento do(a) moderador(a) que poderá, adiante, entrelaçar significados para grande parte do que ocorreu durante o GD. É importante que seja dito: os dados não virão apenas das falas, mas também do ambiente, das expressões.

Por fim, relacionando com aquilo que já foi apresentado, a análise e transcrição dos resultados obtidos devem trabalhar em consenso para uma produção de grupo, e não para conclusões individuais. Isso exigirá grande habilidade do(a) aplicador(a) que buscará a articulação “[...] entre a síntese do discurso produzido nos grupos, o marco teórico em que se insere a investigação e as intuições do pesquisador” (MEINERZ, 2011, p.496). No entanto, todas essas articulações exigem cuidado em seu procedimento e não são feitas por acaso. Seus eixos procedimentais serão tratados no próximo capítulo.

EIXOS PROCEDIMENTAIS

De acordo com Strauss (1994 apud WELLER, 2013), ao se optar pelo grupo de discussão como opção metodológica de pesquisa, os primeiros aspectos a serem considerados são: Quais agrupamentos populacionais, quais ocorrências ou atividades serão objetos de análise e posterior levantamento de dados? “Qual é o interesse teórico?” (p. 59). Esses são procedimentos e perguntas primeiras que devem ser feitas no intento de desenvolver as potencialidades do método e não apenas no sentido protocolar de sistemas rígidos e invariáveis.

É necessário que se tenha delimitado o grupo que pretende estudar, assim como o que se pretende estudar sobre esse grupo. A partir daqui é possível perceber o nível de compatibilidade metodológica entre uma pesquisa e a proposta dos GD. É preciso ter claro que a metodologia não produzirá discursos únicos e conclusivos, mas dissolverá as questões de forma que atravesse a todos(as) os(as) integrantes para que o(a) moderador(a), a partir disso, tenha a habilidade necessária para produzir um discurso coletivo, como abordado anteriormente. Sendo então importante frisar que “[...] a pesar de su denominación habitual, la explicación de su funcionamiento debe más a tal carácter situacional de reunión, que de grupo” (CALLEJO, 2002, p. 418). Ora, em uma reunião desse tipo é esperado que as falas não sejam colocadas pelos(as) integrantes de forma linear ou que apenas alguns poucos emitam seus pareceres.

Sanchez-Pinilla e Legerén (2008, p. 99) ressaltam a própria funcionalidade do termo discussão, o qual remete à alguns princípios não abstratos que conduzem a nossa percepção dos GD: para “[...] el término

'discusión'(...) habremos de tener em cuenta al menos três acepciones según se refiera al hecho de: a) considerar algo debatiéndolo; b) tratar de manera oral o por escrito, o c) tener una conversación acerca de algo". Nesta definição mesma que os autores usam para o termo "discussão" podemos concluir que o primeiro eixo condutor de uma entrevista em grupo seria a recomendação da participação integral dos(as) respondentes.

E isto nos remete aquilo que talvez seja o grande diferencial metodológico dos trabalhos grupais: o papel do(a) moderador(a). Este exerce papel fundamental na condução do grupo. Embora seu objetivo seja o de fazer fluir a discussão intervindo apenas em situações necessárias, sua participação é fundamental para que a discussão atinja os objetivos traçados – mas que também abra caminho para a multiplicidade. Sua escuta deve ser atenta, sensível, buscando condições que facilitem o diálogo no grupo. Mas não só: é papel do(a) moderador(a) estar atento(a) a possibilidade "inclusive dos possíveis momentos de silêncio que se produzam no processo do grupo" (MEINERZ, 2011, p. 496).

Os dados não podem ser tratados sozinhos, assim como não haveria possibilidade de análise, mesmo com um grupo que produzisse uma quantidade significativa de material, se aquele(a) que mediasse a discussão não estivesse atento(a) à realizar esse trabalho da melhor forma possível: "Ni los grupos, ni lo datos, hablan por sí solos" (CALLEJO, 2001, p. 10). É necessário o trabalho farto e repetitivo, é o tratamento ostensivo dos dados que trará material de análise. Mas algo é importante, deve ser levado em conta e fará toda a diferença: a leitura do resultados trará não só respostas sobre as significações do grupo, mas também aquilo que Callejo (idem) chama de desnudamento do(a) autor(a); a emersão daquele que escreve revela-se no desfazer do nó – ou na criação de outros: "La comprensión de esto conduce a ubicar los procedimientos e instrumentos que sirven para desenredar el nudo. Para que el investigador se desnude" (p. 10).

Também tem o papel de realizar intervenções quando percebe que a discussão está se direcionando para outro assunto, uma situação de tumulto ou se algum(a) participante está centralizando a conversa, bem como estimular a participação de membros que ainda não deram sua colaboração, ao passo que a função do(a) moderador(a) não se torne apenas passiva, mas faça fluir "[...] a las intervenciones de unos y otros participantes. Pero, sobre todo, es el que da paso a unos temas y cierra el paso a otros, poco o nada relacionados con los objetivos de la investigación" (CALLEJO, 2002, p. 419).

Para que o GD possa desvelar "[...] dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas" (WELLER, 2013, p. 56) é essencial que o(a) mediador(a) considere conduzir o grupo de forma a escapar de perguntas restritas e dê preferência para questões narrativas que estimulem a participação. Inserção do(a) pesquisador(a) no mundo dos(as) participantes, instigar questões de sua vivência, de forma a produzir desejo de fala é um quesito fundamental para que o grupo possa deslocar-se em direção aos seus objetivos.

Para tanto, é perceptível na literatura certa versatilidade em relação à quantidade de participantes e do formato de sua procedência. O sistema de seleção para composição de um grupo de discussão visa a busca de indivíduos objetivando a criação de um ambiente artificial que intente o desenho de um ambiente mais próximo do natural possível – tendo clara a impossibilidade da produção de qualquer naturalidade em relação ao ambiente.

O GD deverá ser composto de algo "[...] entre seis y diez [pessoas], previamente desconocidas entre sí" (CALLEJO, 2001, p. 21). Não menos do que seis e não mais do que dez pessoas é o que escrevem seus(suas) teóricos(as). É característica dessa metodologia, como veremos mais à frente, a efetividade na produção de dados ocasionando trabalhos realmente extensivos de transcrição. É recomendável que o(a) pesquisador(a), principalmente o(a) iniciante, opte por grupos menores pois certamente terá um grande acúmulo de material ao final da dinâmica – tanto de escrita como análise.

Outro ponto importante que diz respeito à participação dos(as) respondentes é, como apresentado acima, seria a possibilidade de um desconhecimento entre eles(as) e até mesmo do(a) próprio(a) pesquisador(a): "Os componentes não devem conhecer-se entre si e nem ao investigador" (MEINERZ, 2011, p. 495). Contudo, percebemos a dificuldade que isso acarreta e a possibilidade contraditória que isso ocasiona em relação ao(à) pesquisador(a) ter algum tipo de inserção no mundo daqueles(as) que

participarão de sua pesquisa – de uma forma ou de outra podem se conhecer ou já ter tido algum contato.

Neste sentido, Sanchez-Pinilla e Legerén (2008) nos ajudam propondo que os(as) participantes, pelo menos, não tenham “[...] un trato cercano o frecuente” (p. 106), o que poderia comprometer a liberdade de fala e acabar atrapalhando o grupo. Isso nos leva à uma concepção de não-hierarquização do grupo analisado no GD. Evitam-se grandes disparidades entre os(as) participantes justamente porque a intenção não é a construção de um debate coletivo, contraposições, mas sim a construção de um discurso coletivo e isso só poderá ser alcançado com pelo menos dois fatores em vista: proximidade dos(as) respondentes; e liberdade para falar com garantia, se necessário, de sigilo.

Ora, parece-nos natural que perguntemos: se não há tópicos, ou pelo menos não são explicitamente apresentados e seguidos, se não há uma forte condução e a proliferação de ideias deve partir do criativo, como poderíamos dar conta do início de um GD? Como colocá-lo em prática? Algo não deveria ser preparado para que alguém pudesse desenvolver uma primeira fala? E essa é justamente a função do Tópico-Guia, outra possibilidade de eixo procedimental que divide espaço com “moderador”, “quantidade” e, por último, “tempo”.

O Tópico-Guia, pode ser justamente essa primeira pergunta que servirá como disparador do pensamento daqueles(as) presentes e que, dependendo do objetivo do(a) pesquisador(a), poderá ser também, como mencionado anteriormente, uma espécie de tópico que o(a) auxiliará durante a entrevista – no entanto, que não se confunda roteirização com Tópico-Guia: um tem por objetivo a condução rígida, o outro apenas assegura que a discussão não desvie de sua rota ou auxilia a análise do(a) pesquisador(a). Para isso, alerta Weller (2013, p. 60) que este não deve “ser seguido à risca”, podendo comprometer a estrutura característica de um grupo de discussão.

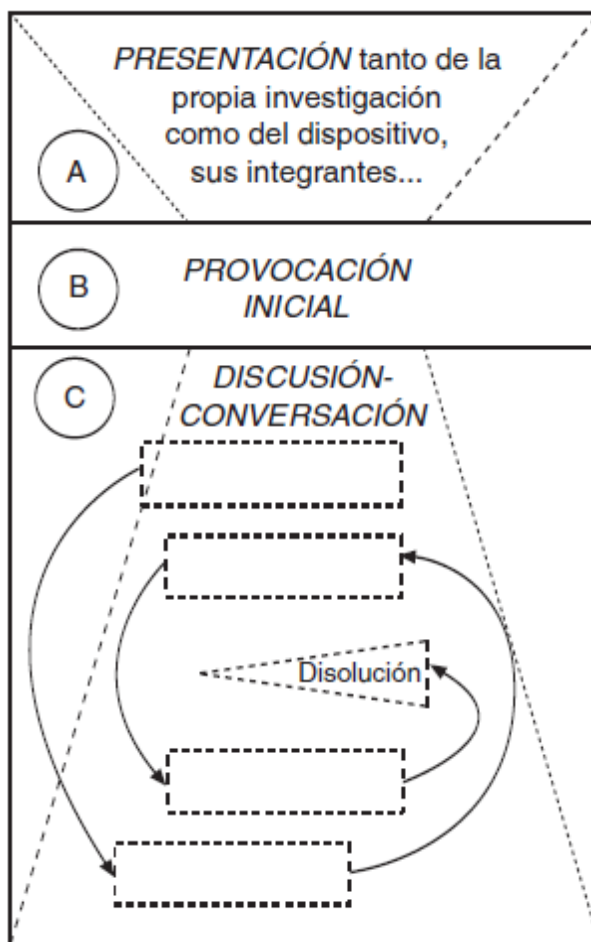
O(a) moderador(a) pode objetivar o discurso espontâneo, mínima intervenção, expor caminhos ou trazer de volta a discussão. Pontos-chave anteriormente pensados podem ser colocados durante a entrevista mas é necessária atenção: o espaço deve ser o da criação, da novidade e, para tanto, é necessária que a voz do grupo prevaleça sobre a voz daquele(a) que entrevista e não o contrário – a construção coletiva, nessa perspectiva, é mais importante do que conclusões prévias.

Temática menos abordada, porém não menos importante, é a variabilidade do tempo. Meinerz (2011, p. 495) é quem se arrisca a dizer que o GD deve ter “[...] até uma hora e meia”. Corroboramos com a autora no sentido de que grupos em formatos de grande extensão podem produzir quantidades imprevisíveis de materiais para análise, o que poderia acarretar uma desvantagem para a metodologia. Outro motivo que nos leva a concordar com a autora é a difícil capacidade de produção de dados válidos em largos espaços de tempo. O tempo de concentração do grupo tem um limite e também é função do(a) moderador(a) adequar-se a isso. É necessário que o respeito se sobressaia no trato com os(as) entrevistados(as) do momento ou futuros(as).

Estratégia importante também é aquela que Callejo (1998, p. 17) entendeu como “Poner el grupo contra sí mismo”. Claramente, o autor faz uma referência a um tipo de condução que produza dúvida naqueles(as) que participam o que, em teoria, poderia estimular a fala e deixar o grupo mais propenso a articulações que frutíferas de resultados. No entanto, reiteramos que esse tipo de estratégia deve ser utilizada com bastante cuidado por parte do(a) pesquisador(a) e que, acima de tudo, é recomendado apenas para aqueles(as) mais experientes neste tipo de metodologia, pois os assuntos gerados podem acabar desagradando os participantes e a última coisa que o(a) entrevistador(a) pode desejar no trato com seu grupo é que este volte-se contra ele(a). Como Weller (2013) chama a atenção “[...] esse tipo de pergunta poderá gerar situações controversas e até um certo mal-estar entre os participantes e o entrevistador” (p. 61).

Por fim, encerramos esse capítulo com a exposição da Figura 1 intitulada “*Estrategia del guión para un grupo de discusión*” que nos auxilia a pensar a dinâmica do GD de forma bastante didática e como todos esses conceitos teóricos podem ser aplicados no trato metodológico:

Figura 1 - Estrategia del gui3n para un grupo de discusi3n



Fonte: Sanchez-Pinilla e Leger3n (2008, p. 103)

Por3m, apresentados(as) 3 din3mica do trabalho, eixos procedimentais, processo criativo e de aplica33o, 3 de import3ncia fundamental que exemplifiquemos o tratamento dos dados, elabora33es finais e como todos esses resultados podem encaixar-se no corpo de um projeto acad3mico – no nosso caso, produ33es voltadas para a educa33o. Problemas que ser3o abordados na pr3xima se33o

TRATAMENTO DOS DADOS E ELABORA33O DO RELAT3RIO FINAL

Como abordado anteriormente, o(a) pesquisador(a) que pretende utilizar-se da metodologia de Grupos de Discuss3o deve ter em mente que o seu material de trabalho e an3lise ser3 amplo. Antes que o desenvolvimento esteja em curso s3o necess3rias algumas estrat3gias que possam assegurar o seu bom andamento. Neste capitulo, temos por objetivo a ilustra33o exemplificativa deste tipo de estrat3gia e condu33es de GD. Weller (2013, p. 58) afirma que "No Brasil o m3todo tem sido utilizado sobretudo em disserta33es de mestrado e teses de doutorado". A partir disso selecionamos uma Disserta33o desenvolvida no Curso de P3s-gradua33o em Educa33o da Universidade de Bras3lia e uma Tese desenvolvida na Faculdade de Educa33o da Universidade de S3o Paulo.

Os trabalhos foram coletados a partir de pesquisas na internet que nos conduziram aos bancos de dados das universidades onde pudemos realizar o *download* e iniciar de imediato a an3lise. Contudo, reiteramos aqui a dificuldade de se trabalhar com um material farto sobre o assunto j3 que a metodologia 3 pouco explorada. Dentre o restrito material separado, os dois a seguir pareceram se aproximar bastante dos crit3rios explorados anteriormente – a saber, Gr3sz (2008) para a disserta33o e Santos (2016) para a tese. Utilizamos-nos do verbo "aproximar" pois, como esclareceu Callejo (2001), cada pesquisa responder3 a demandas pr3prias e isso faz com que suas estruturas sejam

eventualmente diferentes, contudo, como veremos, preservando aquilo que chamamos de “eixos procedimentais”. Para que cada fase do desenvolvimento dessa estratégia de pesquisa seja acompanhada de forma mais clara, organizamos alguns subtópicos que expressam cuidados centrais na condução do desenho da pesquisa pelo pesquisador.

Os Grupos de Discussão no desenho de pesquisa

Grösz (2008) utiliza-se da metodologia dos GD para abordar teorizações sobre gênero no cotidiano de professoras e professores de diferentes escolas, empregando apenas essa metodologia para a concretização da pesquisa. Diferentemente desta, Santos (2016), ao estudar a problematização no currículo cultural da Educação Física, faz uso dos GD como *uma* das diferentes metodologias empregadas em sua tese – metodologias essas que não faremos menção nesta produção. Poderíamos levantar a hipótese (e não mais do que isso) de que a primeira autora utilizou-se de uma estratégia diferente do segundo, já que o tempo de um curso de mestrado é muito menor em comparação ao tempo disponível para a produção de uma tese de doutorado. Como citado, dependendo do seu resultado, o GD pode tornar-se uma metodologia de dados imprevisível, comprometendo prazos e análises mais aprofundadas. Optar por utilizar apenas o GD pode ser uma ótima escolha em produções de tempo reduzido.

Ambos na composição de suas pesquisas citam e posicionam-se em relação ao que já foi produzido sobre o GD mencionando-o em pontos distintos de seus trabalhos: enquanto Grösz (2008) já inicia sua exploração a partir do segundo capítulo, Santos (2016) conduz essa discussão a partir do quarto capítulo onde também desenvolve apontamento sobre as outras metodologias das quais recorreu.

A construção dos Grupos de Discussão

Este ponto é central tanto para o desenvolvimento do grupo quanto para a interpretação daqueles que poderão imprimir uma leitura mais atenta à pesquisa. A construção do GD passa pela seleção daqueles(as) que serão os(as) respondentes e que, é de se esperar, cumpram papel chave para as teorizações que já vinham sendo feitas. Pessoas imersas naquilo que o(a) pesquisador(a) procura desenvolver em seus escritos e que por isso devem ser selecionadas adequadamente: seja pelo papel que desenvolvem ou pelo espaço que partilham no cotidiano – a isso depende a filosofia adotada pelo(a) mentor(a) da dinâmica.

Grösz (2008) retorna ao debate com uma pesquisa, de fato, expressiva criando GD com “[...] oito professores e trinta professoras” (p. 43). Esse número de participantes foi então dividido em dez grupos que realizaram numerosas discussões entre os dias 21 de maio e 26 de Junho. Ponto importante é que os grupos foram divididos de forma que ficassem dispostos em *quantidades* de 5 a 7 participantes, levando-nos a crer que alguns foram solicitados mais de uma vez para a função de respondente – aspecto não especificado na dissertação.

O interesse por esses(as) participantes específicos explica-se na medida em que a pesquisa ocorreu com professores e professoras “[...] que tiveram oportunidade de participar de um curso de formação ou aperfeiçoamento voltado para as questões de gênero” (GRÖSZ, 2008, p. 37), coordenado pela própria pesquisadora. Por meio da ficha de presença foi tomado conhecimento sobre estes(as) que foram convidados a participar. Em relação ao *tempo*, é relatado que a duração média de cada grupo foi de uma hora e meia.

Já Santos (2016) trabalhou com uma número menor de grupos e pessoas compondo uma estratégia diferente, porém parecida: “Na primeira data, participaram quatro professores(as) – Felix, Janaína, Jonas e Marcel – e o encontro teve a duração de aproximadamente uma hora e vinte minutos” (p. 105); formando um segundo grupo em outra oportunidade com outros(as) professores(as): “Na segunda data, participaram outros(as) cinco professores(as) – Alberto, Aldair, Alice, Francisco e Paulo – e a duração total do encontro foi de uma hora e quarenta minutos” (p. 105), totalizou nove participantes do GD. Ambos foram chamados de GD1 (divididos em parte um e dois) e, em seguida, um grupo com alguns participantes selecionados do GD1 (tanto parte um como dois) compuseram o chamado GD2.

Seu interesse pelos participantes também se clarifica na medida em que todos(as) participam do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) voltado, prioritariamente, ao estudo do currículo cultural na Educação Física: “O convite deu-se após exposição sumária dos propósitos da pesquisa durante uma das reuniões do GPEF e também por e-mail” (SANTOS, 2016, p. 103). Está claro que nessas pesquisas a autora da dissertação e o autor da tese tinham contato com seus respondentes ou, pelo menos, já os conheciam de datas anteriores. Isso mostra a possibilidade de variação entre conhecer ou não os(as) participantes. Detalhe perceptível é que o autor e a autora criaram GD com quantidade menor do que a expressa pela literatura consultada, porém, nunca superior a 10 participantes: o que expressa uma preocupação em não reunir um grupo com grande número de pessoas.

Condução e produção de dados

Ambos, dentro do que é previsto na literatura para o(a) *moderador(a)* do GD, exerceram funções de facilitador e facilitadora das discussões, sempre cuidando para que suas falas não se sobressaíssem em relação as falas dos(as) participantes que são a parte mais rica da construção discursiva para essa metodologia. Contudo, e aqui também, podemos ver que a dissertação e a tese seguiram caminhos diferentes quanto as estratégias e ao fazer falar.

Grösz (2008) optou, como pode-se ver na parte final do seu trabalho de forma integral, pela utilização de um *tópico-guia* com formato um pouco mais estruturado do que a outra pesquisa estudada. A autora reuniu dezesseis questões e a partir delas e com elas deu andamento aos seus grupos – deixando sempre claro “que não pretendia ser um roteiro a ser seguido à risca, mas sim um instrumento com temas que pudessem servir de estímulo para a discussão entre os professores e professoras” (p. 43). Acreditamos que a estratégia adotada pela autora seja, uma boa possibilidade quando tratamos de um grupo com pouca afinidade – como era o caso. O debate pode “esfriar” por diversas vezes e por diversos motivos. O tópico guia pode ajudar das mais variadas formas.

Já Santos (2016) utilizou-se de um *tópico-guia* em formato de texto com perguntas espalhadas, o que talvez indique uma não utilização do registro na íntegra no momento da reunião, mas uso apenas da primeira questão que tinha por intento funcionar como um vetor de impulsão, algo que pudesse “disparar nossa conversa” (p. 185). Vale ressaltar que o mesmo tópico-guia foi utilizado para os dois GD1, porém um novo foi criado para o GD2 tendo em vista que os(as) participantes era os mesmos, apenas formavam um grupo diferente. Ambos, mesmo demonstrando conhecimento de outras possibilidades de gravações, utilizaram-se de gravadores de áudio para o registro das entrevistas.

Utilização dos dados no trabalho

Neste quesito, Santos (2016) utilizou de um menor detalhamento em relação à autora da dissertação. As transcrições do autor acompanharam a sua necessidade de escrita e análise durante o trabalho, levando-o a registrar passagens importantes durante grande parte do corpo da pesquisa. Contudo, como já mencionado, o autor não focou sua atenção apenas ao GD e este dividiu espaço com outras metodologias na produção, acarretando assim em não possuir um maior destaque em suas citações próprias. Claro, não entendemos isso como um ponto negativo já que as pesquisas seguem suas próprias aspirações e trabalham de acordo com as suas primordialidades – insistimos: há grande multiplicidade na forma de se construir a metodologia.

Já Grösz (2008) emprega um tratamento diferente aos dados separando-os em “[...] tópicos discutidos na entrevista [e] em temas e subtemas” (p. 43), fazendo desses, parte de uma primeira análise classificatória dos dados recolhidos. Ao realizar a transcrição das passagens consideradas mais importantes no corpo do trabalho relacionando com o conteúdo teórico empregado a autora também sinaliza das mais diferentes formas os trejeitos daqueles(as) que falaram e suas atitudes – por exemplo, falas com um tom de voz mais alto ou mais baixo são sinalizados com símbolos específicos funcionando como uma espécie de “aspas”. Os dois fazem um trabalho bastante parecido em relação à exposição das partes significativas por entre os seus capítulos, seguindo a padronização estipulada. Nenhuma transcrição foge ao estabelecido em norma.

Anexos e transcrições finais

Os anexos nas pesquisas que utilizam os GD como metodologia costumam ser expressivos, tanto em relação à transcrição literal das entrevistas como a possibilidade das várias análises classificatórias que são feitas durante o trabalho. No caso do autor e da autora estudados não é diferente, contudo, cada um corresponde à uma exemplificação diferente. Santos (2016) optou por repassar ao trabalho escrito todas as entrevistas realizadas (totalizando quase 70 páginas) e também enviá-las por e-mail na intenção de que “[...] que o(a) participante se reconheça no que foi transcrito, corrobore a visão ali explicitada e valide a experiência como um(a) colaborador(a) ativo(a) por todo o processo” (p. 106). Isso mostra uma preocupação bastante interessante na construção coletiva, enfatizando o papel do reconhecimento no processo. Também foram transcritos seus tópicos-guia em formato de texto.

Já Grösz (2008) recorre à outra possibilidade ao não escrever integralmente suas entrevistas que, como afirma, tiveram mais de 15 horas de duração. Ao utilizar o método proposto por Weller (2006), a autora abdica desta função e transcreve apenas as partes mais significativas dos discursos no próprio corpo do trabalho, ou seja, sua dissertação não possui anexos referentes às entrevistas realizadas. Por outro lado, concentra maior atenção em anexar: a) o questionário de reconhecimento dos participantes com seus dados fundamentais; b) a já citada organização por temas e subtemas que formaram sua primeira análise sobre o discurso; c) e, por último, a lista com todos os códigos utilizados para representar as diferentes expressões dos(a) respondentes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos por intento demonstrar um pouco mais do que seria e como funciona a metodologia de pesquisa Grupos de Discussão. Estivemos baseados, prioritariamente, em referenciais hispânicos e autores(as) que utilizam do mesmo referencial para expor seu contexto histórico, de criação e utilização, assim como traçar paralelos de como é possível colocar em prática a metodologia em contextos de pesquisas que envolvam a educação.

Em um primeiro momento, o GD pode parecer um método de fácil aplicação devido ao seu tratamento com os respondentes e as funcionalidades do(a) moderador, que tem por intenção envolver-se o mínimo possível na discussão gerada, evitando posicionar-se de uma forma ou de outra, mas apenas provocando a produção discursiva, incitando o “fazer falar” por parte dos(as) participantes – o que leva alguns(algumas) a entender que o seu papel está restrito ao de um(a) facilitador(a) e não de um(a) moderador(a) ou condutor(a) da discussão.

Contudo, vimos que esse tipo de percepção é superficial e é rapidamente superada com uma leitura mais aprofundada do método, onde pode-se encontrar diversos pontos estruturais e de aplicação que precisam ser seguidos para que a metodologia ganhe características próprias. Tivemos a oportunidade de teorizar sobre aquilo que chamamos de “eixos procedimentais” e o quão importante são, a saber: “tempo”, “quantidade”, “moderador”, “tópico-guia”. Pequenas mudanças nesses procedimentos podem acarretar, como demonstrado na tabela 1, uma mudança imperceptível de metodologia, colocando em risco o trabalho daquele(a) que pretende produzir uma pesquisa baseada nos Grupos de Discussão.

Parece-nos importante não esquecer: o GD necessita de planejamento, tempo e disponibilidade já que o material produzido costuma ser farto. Como acompanhamos nas pesquisas exemplificadas, a dissertação de mestrado produziu mais de 15 horas de conversação e a tese de doutorado quase 70 páginas de transcrição. Tudo isso converte-se em material de análise, de especificação, detalhes que precisam ser assinalados e muita coisa não poderá passar em branco se almejarmos uma pesquisa de qualidade. Porém, a metodologia também dispõe de uma boa maleabilidade permitindo, com respeito a seus eixos e características, moldar-se de acordo com os objetivos daquele(a) que pretende construir a pesquisa. Por fim, voltamos a repetir sobre a pouca utilização da metodologia no Brasil na área da educação e a dificuldade em achar pesquisas que utilizem-na fora do círculo das teses e das dissertações. Por demonstrar ser uma metodologia bastante fértil para novas produtividades, advogamos uma exploração mais acentuada desta - poderemos analisar os problemas sobre os quais

nos debruçamos diariamente sob uma ótica bastante diferente e que, acima de tudo, preza por uma produção coletiva, fator de grande relevância.

REFERÊNCIAS

- CALLEJO, G. J. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de três prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, Madrid, v. 76, núm. 5, sep/oct, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076504>. Acesso: 25 Maio 2018.
- CALLEJO, J. Articulación de perspectivas metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. *Papers*, Madrid, 1998, 31-55. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n56/02102862n56p31.pdf>. Acesso: 25 Maio 2018.
- CALLEJO, J. *El grupo de discusión*: introducción a uma práctica de investigación. Editora Ariel, S.A., Barcelona, 2001.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso: 24 Maio 2018
- GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 55, n. 6, p. 632-644, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v55n6/0034-7590-rae-55-06-0632.pdf>. Acesso: 28 Maio 2018.
- GRÖSZ, D. M. *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1047/1/DISSERTACAO_2008_DirceGrosz.pdf. Acesso: 28 Maio de 2018.
- IBÁÑEZ, J. *El regreso del sujeto*: La investigación social de segundo orden. Santiago, Chile: Editorial Amerindia, 1991.
- IBÁÑEZ, Jesús. *Más Allá de la Sociología. El grupo de discusión*: teoría y crítica. Madrid, Siglo XXI, 1996.
- MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso: 24 Maio 2018.
- SÁNCHEZ-PINILLA, M. D.; LEGERÉN, A. D. La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. In: GORDO, A. J.; Serrano, A. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación, S.A., Madrid, 2008. Disponível em: <http://www.trabajosocialbadajoz.es/colegio/wp-content/uploads/2011/05/Estrategias-y-practicas-cualitativas-de-investigacion-social-Gordo-Serrano1.pdf>. Acesso em: 24 Maio 2018.
- SANTOS, I. L. *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_01.pdf. Acesso: 24 Maio 2018.
- WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso: 28 Maio 2018.
- WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

(Auto)biographical research

Jociane Marthendal Oliveira Santos – UFSCar/Sorocaba*

Rebeca Anselmo Estevam – UFSCar/Sorocaba**

Thiago de Melo Martins – UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente artigo tem como objetivo caracterizar o conceito de pesquisa (auto)biográfica, como esta técnica pode ser compreendida dentro da abordagem da pesquisa qualitativa no campo da Educação e sua importância no processo de formação e profissionalização docente. Por meio de revisão de literatura especializada, à luz da pesquisa exploratória, o presente trabalho explicita a abertura de discussões e a ampliação da compreensão dessa estratégia de pesquisa para as produções científicas no Brasil na área da educação bem como uma proposta de pesquisa-ação para a formação de docentes. O desenvolvimento de pesquisa (auto) biográfica enfatiza meios de análise de práticas e vivências, o papel do pesquisador, a dimensão ética das e nas recorrências com o respondente. Embora a utilização dessa estratégia não seja ainda tão comum em nível de escolha dos pesquisadores, não há dúvidas quanto à sua relevância e contribuição para as pesquisas qualitativas no campo da educação.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica. Pesquisa qualitativa. Formação docente.

Abstract: This article aims to characterize the concept of (auto)biographical research, to understand how this technique can be understood within the approach of qualitative research in the field of education and to comprehend its importance in the process of training and teaching professionalization. Through a review of specialized literature, in the light of exploratory research, the present work explains the opening of discussions and the broadening of the understanding of this research strategy for the scientific productions in Brazil in the area of education; it also presents a research-action proposal for the training of teachers. The development of biographical research emphasizes means of analysis of practices and experiences, the role of the researcher, the ethical dimension of the (and in the) recurrences with the respondent. Although the use of this strategy is not yet so common at the level of researchers ' choice, there is no doubt as to its relevance and contribution to qualitative research in the field of education.

Keywords: (Auto)biographical research. Qualitative research. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A predominância nas pesquisas brasileiras da abordagem qualitativa e a utilização recorrente do paradigma positivista na área de educação marcaram as produções acadêmicas durante anos (LIMA, 2001). A crença de que a ciência poderia ser detentora da verdade e que esta verdade só poderia ser conhecida na concretude de dados e números fez com que as pesquisas de cunho qualitativo levassem mais tempo na sua ampliação e produção de conhecimentos. As pesquisas de abordagem qualitativa apresentam técnicas e instrumentos importantes, muitas vezes desconhecidos dentro da academia, visto que ainda predominam estratégias concentradas em instrumentos de métricas mais tradicionais no escopo do mundo científico.

Isto se deve, segundo Lima (2001, p.267), “[...] ao desenvolvimento histórico e político do sistema de ensino [...], em especial, o ensino superior” e caracterizado pelo positivismo, razão “[...] das explicações sobre a predominância da pesquisa quantitativa no quadro geral da pesquisa científica no Brasil e particularmente na área educacional”. No percurso da investigação do indivíduo, seu lugar no mundo e

* Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. E-mail: jmarthendal@yahoo.com.br.

** Aluna Especial do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar Sorocaba, membro do GEPLAGE. E-mail: rebecaanselmo@gmail.com.

***Aluno Especial do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação UFSCar Sorocaba, membro do GEPLAGE. E-mail: thiagomelomartins32@gmail.com.

os laços que este pode estabelecer com a sociedade, a pesquisa (auto)biográfica, ênfase deste artigo, inscreve-se num movimento científico e cultural, a partir dos anos de 1980 devido ao declínio dos grandes paradigmas predominantes na época, sendo o estruturalismo, o marxismo, o behaviorismo, que orientavam as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais (PASSEGGI, 2011).

O processo de reconhecimento da pesquisa (auto)biográfica é relatado por Câmara (2012), sendo lento e sinuoso desde seu surgimento até os dias atuais, passando de gêneros menores e sem interesse acadêmico, para o reconhecimento editorial, literário, histórico e científico, desde o final do século XX. Câmara (2012), em sua tese doutoral, "O Memorial Autobiográfico", observa que numa tradição acadêmica do ensino superior no Brasil, durante muitos anos, as biografias e autobiografias não eram classificadas como eixos científicos, por serem caracterizadas como "gêneros impregnados de subjetividade", ou seja, não poderiam ser validadas aos parâmetros do rigor científico, uma vez que a expressão da intuição e da emotividade não podiam aparecer em ciência e por haverem concepções daquilo que deveria ser o objeto da ciência.

A ciência acompanha os movimentos históricos, mas também os personagens autores que realizaram a história. As personalidades de cada época, seus feitos e narrativas são subsídios para descobertas da sociedade, cultura e das relações estabelecidas em cada época. A partir do momento em que as narrativas podiam ser entendidas como parte da história, percebeu-se que as biografias poderiam atuar no cenário científico já que este "[...] acompanha uma nova concepção acerca dos acontecimentos narrados e de seus autores" (CÂMARA, 2012, p.12). A abertura para estudos com essa modalidade de pesquisa e o Movimento Biográfico em Educação no Brasil ocorreu nos anos de 1990 devido "[...] a virada biográfica em Educação", ou seja, a reflexão das vivências dos processos de formação do magistério. A partir de então, conforme Passeggi, Souza e Vicentini, (2011), este contexto tem cada vez mais se ampliado, não somente por conta da riqueza instrumental, mas sobretudo pela dimensão diferenciada quanto à compreensão e recorrência dialogal com o objeto.

Nos anos 2000 novas orientações à perspectiva inicial da pesquisa (auto)biográfica surgem a partir do "Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto)Biográfica" (CIPA) realizado em Porto Alegre -RS em 2004. Dentre outros, esse evento contribuiu para a divulgação da pesquisa (Auto)biográfica e sua respectiva consolidação como campo de investigação nos Países Anglo-saxões - Biographical Research; Alemanha - Biographieforschung; França - Recherche biographique en education (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011). Considerando o contexto atual e relativamente recente desta modalidade, o objetivo central desta pesquisa é o de caracterizar o conceito de pesquisa (auto)biográfica e como está situado dentro de um leque maior sendo a abordagem da pesquisa qualitativa e sua importância dentro da área da Educação. Para melhor compreensão deste contexto apresentamos os conceitos de pesquisa, pesquisa em educação e pesquisa (auto)biográfica. Abordamos os percalços históricos para consolidação desta modalidade de pesquisa no Brasil, os dilemas e dificuldades na observância da pesquisa (auto)biográfica como ciência, sua importância na abordagem qualitativa no campo da Educação.

Em seguida relatamos as modalidades de análise, os dispositivos de (auto)avaliação, os temas mais recorrentes para a efetuação da pesquisa e a conceituação de pesquisa (auto)biográfica na perspectiva dos autores: Passeggi, Souza e Vicentini (2011); Câmara (2012); Neves (2010); Carvalho (2003). Por último apresentamos os procedimentos da coleta de dados e a percepção do pesquisador no tratamento de dados com fontes (auto)biográficas, quanto às suas potencialidades e possibilidades de ampliação no papel central do sujeito e no papel da linguagem na vida social ao qual está inserido o sujeito. Espera-se que o exercício desta empreitada surta efeitos aos leitores sobre compreensão da modalidade de pesquisa da (auto)biográfica e sua efetiva importância na área na educação como fonte da reflexividade da ação profissional e construção de saberes.

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Para a compreensão e apresentação da conceituação da pesquisa (auto)biográfica, entendemos que antes se faz necessário a definição do termo "pesquisa científica". A pesquisa científica não se caracterizara simplesmente por uma busca qualquer de determinada devolutiva ou resposta, mas, por uma dimensão articulada que reúne rigorosidade, visão de conjunto e radicalidade, ou seja, uma busca que exige o rigor, e aquilo que se encontra deve estar dentro de padrões e normas comuns ao meio científico e que a busca vá às origens ou raiz de cada problema e objeto.

Neste processo, a pesquisa pode viabilizar “[...] um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento” (LUNA, 2000, p.15), bem como encontrar novidades e produzir também novos conhecimentos. Para Luna (2000, p.15), “[...] essencialmente, pesquisa visa à produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente fidedigno [...]”

A pesquisa também pode ser definida “na condição de princípio científico”, apresentando-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento” (DEMO, 2000, p.33). Essa instrumentação remete ao rigor dessa busca, a fim de elucidar de forma cautelosa o esgotamento das possibilidades, tornando-o uma verdade fidedigna, mesmo que seja parcial.

Se a pesquisa científica de maneira ampla pode ser caracterizada como a busca e a construção de conhecimentos, o que é a pesquisa em educação? Podemos dizer que se trata da construção do conhecimento em eixos diretos ou transversais à educação, concernentes à política, ao sistema, aos condicionantes sócio-históricos, políticos e econômicos, mas de forma especial ao movimento, formação e leituras dos sujeitos em seus distintos contextos. Acerca desse último eixo, enfatizamos que a pesquisa em educação está a serviço das construções e formações dos sujeitos que ensinam e aprendem. Mais ainda

[...] a pesquisa científica, no campo educacional, é tomada como o crivo crítico-reflexivo através do qual os problemas dessa área são estudados com o objetivo de possibilitar tomadas de consciência e ação em relação ao objeto de estudo que solicitou atenção especial do pesquisador. A pesquisa educacional, conseqüentemente, é um instrumento de inquirição recorrente que procura obter, muito mais do que dados objetivos e subjetivos, isto é, prima por apresentar a realidade de forma crítica com vistas à sua transformação, como reza as leis da dialética e, ao mesmo tempo encaminha os problemas concretos em direção à soluções concretas (LIMA, 2001, p.267).

Por tratar-se de pesquisar aquilo que ocorre com o sujeito e no sujeito durante o processo ensino-aprendizagem, a abordagem de cunho qualitativo, quando voltada para a leitura dos seres humanos e suas relações, ancora estratégias que visam a sua compreensão. Logo, a partir desse recorte, a pesquisa qualitativa procura recuperar os sentidos, percepções, significados e subjetividade dos respondentes mediante a sua compreensão e interpretação (LIMA, 2001; GAMBOA, 2003).

Para Freitas (2007, p.12) na perspectiva qualitativa, o “[...] pesquisador torna-se um construtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo”. Desta forma a realidade é concebida como construída pelos sujeitos que com ela se relacionam, sendo assim uma contraposição em relação ao modelo positivista e racionalista.

Portanto, a pesquisa em educação evidencia as referências que existem em relação às transformações que ocorrem com o outro, no outro e no próprio pesquisador. Compreendendo que o fazer pesquisa “não é um ato solitário e individual” e sim “[...] antes de tudo um ato responsável”, eis aqui a importância da pesquisa (auto)biográfica para o campo da Educação (FREITAS, 2007, p.12). Ao visualizarmos este panorama sobre a dimensão da pesquisa científica e da pesquisa qualitativa em educação, adentraremos a conceituação de pesquisa (auto)biográfica, sua caracterização e estratégias de desenvolvimento.

O que é pesquisa (auto)biográfica? De maneira específica, a pesquisa (auto)biográfica pode ser entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados. No campo educacional, a pesquisa auto (biográfica) tem sido instrumento de intervenção na prática e na formação de professores, conferindo-lhes a possibilidade de descrever e compreender o seu meio e os elementos que o movimentam. (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011). Para Carvalho (2003, p. 287) “O laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos autobiográficos.” Ao seu turno, Neves (2010) declara que:

O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo

tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes (NEVES, 2010, p.125).

Situando a pesquisa (auto)biográfica dentro da pesquisa qualitativa, podemos considerar que a abordagem remete à pesquisa-ação-formação. Como estratégia, ela se utiliza da narrativa e seu objetivo é estudar os indivíduos mediante os processos de biografização. À luz dessa nova perspectiva “[...] não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização”. (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p.371).

Segundo Passeggi (2011) é a partir da linguagem que ocorrem a construção da realidade e os jogos de poder nas práticas sociais. Sendo a linguagem o ponto central das relações, a historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, voltando a atenção dos pesquisadores “para as noções de representações, reflexividade, construção do sentido, crenças e valores, a criar novas aberturas para o estudo do cotidiano, como lócus da ação social, o saber do senso comum e a diversidade cultural” (PASSEGGI, 2011, p. 9). Se o fazer pesquisa é a partir de um outro e com o outro, compreende-se assim a cientificidade do método de investigação da pesquisa (auto)biográfica, ou seja, o auto entre parênteses, seria a investigação da própria história e aquilo que pode ser trabalhado no outro a partir dos vínculos construídos e refletidos para a ação-formação-docente.

O cerne para a compreensão da pesquisa (auto)biográfica em Educação são as reflexões a respeito da própria formação. É privilegiar na ação (auto)reflexiva, no processo de reflexividade das experiências formadoras do/pelo outro, em que representações de si se interpelam no/pelo outro, na construção de um projeto de pesquisa-ação-formação. Um exemplo disto seria a alfabetização dos alunos. A professora que trabalha na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica resgata na memória vivências e momentos que marcaram sua própria trajetória como aluna e agora reflete essas experiências com o conhecimento acadêmico.

A seleção ou o produto da sua metodologia com a sua classe são os esforços deste intenso resgate e análise pessoal, num processo de desconstruções institucionais normalizadoras, (re)significando a profissão e a busca de um modo de formação ao ler-se na vida do outro. Desta forma, “o indivíduo é confrontado aos imperativos da autorrealização, da autoformação” (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011 p. 371). Por conseguinte, a alfabetização não é um repasse de letras e sílabas, mas também impressões que primeiramente o docente teve em sua trajetória acadêmica. Desta forma ocorre a formação docente, no exercício do agente e do paciente, imerso à sociedade e seus grupos.

Acentração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 372).

A reflexividade (auto)biográfica enquanto consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida, possibilita ao docente uma melhor percepção sobre outros processos de aprendizagens.

EIXOS PROCEDIMENTAIS PREDOMINANTES

A pesquisa (auto)biográfica explora, de forma recorrente dois eixos a partir das narrativas, a saber: a formação de adultos e a formação do formador. Tais elementos têm como base a memória e sua utilização na elaboração de pesquisas educacionais, oferecendo elementos para análise do fazer docente desde sua formação ao ápice de sua carreira (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011).

O eixo posterior se refere às narrativas autobiográficas (biografia escrita pela pessoa *ou de quem a biografia fala*) abarcando também dois direcionamentos, estudos da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas e estudos das tradições discursivas relacionadas aos modos de autobiografar. Este eixo tem o objetivo de “depreender das trajetórias de vida aspectos históricos, sociais, cognitivos, multi (inter) culturais, institucionais da formação e da profissionalização docente”. (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p.375). As maneiras como se produzem e analisam materiais (auto)biográficos vão de fotobiografia, audiobiografia, videobiografia, blogs, redes sociais e outras. Os dispositivos de (auto)avaliação para se produzir materiais são memoriais acadêmicos e de (auto)formação, ensaios

biográficos, diários etnobiográficos, relatórios, cartas, portfólios e outros documentos comprobatórios da prática docente.

Estes servem de elementos à reflexividade necessária para transformar a prática docente em objeto de estudo, análise, enfim, o fazer científico. “A escrita de si é considerada como dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal.” (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p. 373). Técnicas que investigam as ações docentes em sala de aula e fora dela, história da formação, engajamentos sociais e políticos pela educação também fazem parte da investigação (auto)biográfica. Salientando a importância de remeter à memória como fonte de análise e produção de material.

Com o aumento do uso da biografia na educação, Souza (2006) procura mostrar e expandir discussões sobre as vivências na formação e docência dos indivíduos, assim como aumenta a visão das variadas estruturas e processos históricos ligados à educação no decorrer do tempo. Sobre coleta de dados, o mesmo autor adverte a respeito de “cuidados metodológicos” importantes ao realizar os relatos em produções acadêmicas, configurando-se na ética e na verdade pela memória, mantém-se tais mecanismos e permite ao pesquisador expor práticas, saberes e sentimentos em relação ao percurso profissional.

Há maneiras de se realizar pesquisa (auto) biográfica na educação, aqui estão destacadas duas, concepções de ações profissionais e compreensões sobre progressos na carreira ao longo do tempo, ou o fazer no tempo, como isso decorre. A forma de pesquisar se adentra em questões pessoais e de escolha profissional, também abrange outras questões ligadas à área sendo: “[...] as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (SOUZA, 2006, p.136).

Dentre as formas procedimentais relacionam-se as percepções do pesquisador que estão relacionadas ao trabalho de biografar e direcionar ao fazer científico. Souza (2006) destaca certo afastamento como espaço para remeter-se às lembranças e experiências pessoais e profissionais. Infere a maior sensibilidade e capacidade de percepção da ligação do sujeito com sua formação e história. Movimento esse que resultará no compartilhamento com os outros, de momentos de sua formação e na autorreflexão mostrada na própria produção escrita.

Por isso, o trabalho com a narrativa de formação vai exigir, cada vez mais, tanto do pesquisador ou do formador, quanto dos sujeitos envolvidos, um projeto de investigação-formação, implicação e distanciamento necessário para superar limitações impostas pela linguagem e pelas próprias especificidades da abordagem biográfica. (SOUZA, 2006, p.143).

Referente a formação do educador desde sua graduação até o doutorado, no caso de universidades públicas, buscar a trajetória e os caminhos percorridos, os contextos sociais, políticos e econômicos desse profissional e o que causou a sua decisão em percorrer esse caminho, faz parte dos passos em como se realiza uma pesquisa (auto) biográfica. Dado esses elementos primordiais, o fazer da pesquisa se desenrola com todas as ferramentas e procedimentos já mencionados a se realizar uma pesquisa com toda rigorosidade científica.

Foram relacionadas por Passeggi, Souza e Vicentini (2011) muitas situações a respeito do meio profissional, incluindo a prática pedagógica de forma metodológica a fim de extrair informações de como os educadores trabalham no seu dia a dia e o que isso significa para os mesmos.

TRATAMENTO DE DADOS E ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL

Da “investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente” (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 370) emergem alguns temas nos âmbitos humano e sistêmico do cotidiano escolar, que se destacam na caracterização profissional do trabalho docente e revestem-se de uma multiplicidade de significações. Justamente na construção de significações das escritas de si que se dá o tratamento dos dados provindos de fontes (auto)biográficas, quanto ao processo de extração de sentido, de representação dos discursos construídos pelo ato de narrar e nas narrativas autobiográficas e da interpretação do significado contextualizado.

Dentre tantas metodologias recorrentes na pesquisa qualitativa para o tratamento de dados com textos, destacamos a Análise de Conteúdo (PUGLISI; FRANCO, 2005), a Análise Documental (CELLARD,

2012) e a Análise de Discurso (ORLANDI, 2010). Certamente várias poderiam ser citadas para análise e interpretação das narrativas coletadas na pesquisa com fontes (auto)biográficas, já que fornecem instrumentação frente aos textos provindos das representações de si e do outro nos processos de (auto)formação e profissionalização docente.

Puglisi e Franco (2005) ressaltam a produção da **inferência** como crucial na Análise de Conteúdo, esta como elemento básico do processo de comunicação, constituído por fonte (emissor), processo de codificação, mensagem, processo de decodificação e receptor. Referente ao conceito de **inferência**, os autores supracitados ressaltam sua importante finalidade na produção de sentidos, constituídos por vestígios, manifestos em estados, dados e fenômenos, imersos em mensagens que associam mútuos elementos no processo de comunicação. Da evidência de vestígios dá-se a primeira etapa da Análise: a Descrição, intermediada pela Inferência e culminando na etapa final: a interpretação.

Cellard (2012) apresenta **cinco dimensões** para Análise Documental, considerando como fonte os documentos tanto públicos, quanto privados e pessoais. Conforme o autor, a análise preliminar constitui-se da observação do contexto ao qual está imerso o documento; quem o produziu, ou seja, o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; sua natureza e seus conceitos e lógica interna; dimensões estas responsáveis pelo processo de significação.

Devidamente organizada conforme as **cinco dimensões** mencionadas, a análise efetiva-se com a reunião das partes e a conjugação da abordagem tanto indutiva, quanto dedutiva, sendo o questionamento inicial da pesquisa o condutor para análise das pistas documentais, que podem vir acarretar até modificações do próprio questionamento (CELLARD, 2012).

Ao que se refere ao discurso que emana de camadas Textuais interpeladas pela Formação Discursiva e a Formação Ideológica, Orlandi (2010) compreende os procedimentos da Análise de Discurso quanto a serem a “observação de processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos” (idem, p. 77). Desta forma, a autora correlaciona o percurso da passagem de texto para discurso a **três etapas** respectivamente: Passagem da Superfície Linguística – Texto – para o Objeto Discursivo, sendo o foco da segunda etapa – Formação Discursiva –; do Objeto Discursivo para o Processo Discursivo – Formação Ideológica - constituinte da terceira etapa.

Na primeira etapa, segundo Orlandi (2010), o pesquisador mensura a configuração das Formações Discursivas dominantes na prática discursiva, formada pela relação entre as famílias parafrásticas ao dito e ao não-dito. A segunda etapa tem seu foco na análise do processo de significação, em que o pesquisador relaciona distintas formações discursivas, desnaturalizando a ilusão de que o que foi dito somente poderia ser dito desta forma. Na terceira etapa compreende-se o deslocamento discursivo do “outro” pelo dito e o não dito, interpelado pela ideologia e história, no processo de produção de sentidos, desta forma, a Formação Ideológica constitui-se pela multiplicidade de discursos presentes no discurso do “outro” e pode ser representada pela alteridade, sendo a historicidade dos sujeitos o ponto em que os sentidos permanecem e também se transformam.

O **interdiscurso**, conforme Orlandi (2010, p.80), torna-se “a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos”, sem representação quantificável, que possibilita a memória do dizer, a historicidade construída através dos sentidos já ditos, sentidos estes que também se transformam na relação de alteridade entre os sujeitos. Desta forma, a interdiscursividade atravessa as etapas da passagem de texto para discurso, ao que se refere aos processos de formação pela relação de alteridade, que emerge da memória discursiva de um dizer interpelado pela ideologia e pela história.

Os três autores supracitados permitem-nos possibilidades de tratamentos de dados com fontes (auto)biográficas, já que, nos procedimentos apresentados, refletem os processos de comunicação, de significação e de transformação pela alteridade, pela historicidade presentes nas relações dos sujeitos agentes e produtores imersos à área de Educação.

Vinculam, Passaggi, Souza e Vicentini (2011), as potencialidades com fontes (auto)biográficas à expansão de pesquisas biográficas no Brasil, na área de Educação, e aos mapeamentos de investigações “das histórias de vida e suas relações com a formação, o trabalho docente e a identidade profissional”. Visando a categorização sistêmica das peculiaridades das produções, das formas pelas quais foram desenvolvidas as pesquisas, os espaços acadêmicos que consolidam as (auto)formações, e reinventam os “modos de trabalho ancorados numa base teórica e autores que apresentam diferentes práticas de pesquisa com histórias de vida” (p. 379).

Contudo, vale ressaltar que a transdisciplinaridade como potencialidade da pesquisa com fontes (auto)biográficas torna a articulação teórica dificultosa, devido ao “[...] resíduo da pregnância das origens disciplinares dos pesquisadores, sua preocupação com a originalidade intelectual”, mas também permite o apontamento das filiações que conduziram a formação dos pesquisadores, enriquecendo assim o campo teórico da pesquisa (auto)biográfica.

Tomando como fonte (auto)biográfica portfólios reflexivos de discentes universitários portugueses e brasileiros, em cursos de formação inicial em Educação Básica e Educação superior em Pedagogia, respectivamente, Frison e Simão (2011), por meio de um processo indutivo, elencam questões relativas às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências nos/pelos discentes, questões estas que permitiram a categorização de dimensões constituintes da autorregulação da aprendizagem dos aprendizes de professor.

Desta forma, a potencialidade do portfólio reflexivo, como fonte (auto)biográfica, compreendido por meio do mapeamento das narrativas de si em formação, proposto na pesquisa de Frison e Simão (2011), revela-se na necessidade de autorregulação do trabalho docente, tanto na construção de suas aprendizagens, quanto na autonomia da elaboração de estratégias de trabalho a qualificarem os processos de aprender e de ensinar.

Outro exemplo de tratamento de dados providos de fontes (auto)biográficas ilustra-se no livro: *Memória, memoriais: pesquisa e formação docente* organizado por Passeggi e Barbosa (2008), especialmente quanto a linha tênue da característica teórica transdisciplinar dos pesquisadores: a diversificação das abordagens com entradas nas áreas da Educação; como no capítulo terceiro, apresentado por Luis Passeggi, professor Titular de Linguística na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que devido sua formação, contribui com *Metodologias para Análise e interpretação de fontes autobiográficas: uma Análise Semântica*, mantendo o enfoque nos Memoriais à luz da Linguística, sendo o Memorial o objeto central dos pesquisadores colaboradores no projeto do livro.

Por conseguinte, evidenciam Passeggi, Souza e Vicentin (2011), que emanam desta diversidade de campos de atuação na área de Educação, dois pontos que requerem alargamentos, centrado primeiramente no papel do sujeito, sob uma visão construcionista, e o segundo focalizado no “[...] papel da linguagem na vida social, na construção de sistemas de valores e crenças, na negociação dos sentidos e na reinvenção das representações de si”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas últimas considerações ressaltamos a importância do trabalho de Passeggi, Souza e Vicentini (2011): *Entre a Vida e a Formação: Pesquisa (Auto)biográfica, Docência e Profissionalização* para a compreensão do movimento biográfico brasileiro e o contexto da formação docente, que reúne conceitos, correntes e tendências recentes em Educação, investigados e discutidos por notórios pesquisadores (p. 381):

- “reflexividade autobiográfica” e “inserção negociada na cultura”, Michel Fabre (1994), dimensões importantes no processo de emancipação do sujeito-ator-autor;
- “Aprendizagem narrativa”, Ivor Goodson (2007), visando mudanças ao currículo prescritivo;
- “Aprendizagem biográfica”, Peter Alheit e Bettina Dausien (2006), estudam o contexto de uma releitura da *lifelong learning*;
- “Fato biográfico” e “biografização”, Delory-Momberger (2008), que estabelece vínculos entre biografia e educação.

Desta forma, a consolidação da pesquisa (auto)biográfica no campo da Educação no Brasil constitui-se por múltiplas abordagens, temáticas e correntes teóricas, sendo esta multiplicidade uns dos principais desafios para compreensão das escritas de si, imersas à história do presente. Foi percebido o movimento pela estruturação e ampliação abordagem de pesquisa tanto no Brasil quanto no exterior, caracterizado pela CIPA Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. Há representantes brasileiros engajados na temática com produções relevantes bibliográficas e de artigos. No campo da educação, a pesquisa (auto)biográfica tem dado voz aos trabalhadores das salas de aula e a outros sujeitos ligados à área. Sabe-se historicamente que uma pequena parcela da sociedade documentava

as suas ações, enquanto o restante permaneceu na tradição oral com ameaça de perder suas experiências por falta de registro.

A biografização coloca em protagonismo ações e experiências de profissionais de educação e oferece meios de análise de práticas e vivências, vindo a contribuir para entender a realidade da educação e de seus operadores. Ressaltando mais uma vez, toda essa produção tem por base o rigor científico e metodológico criados para extrair experiências e oralidades em produções científicas. Dada alegação até recente de que a pesquisa (auto)biográfica não era uma maneira mais apropriada e positivista de se realizar ciência. Em eixos procedimentais predominantes houve o cuidado em evidenciar as modalidades e análise, dispositivos de (auto)avaliação, temas recorrentes para efetivação da pesquisa, passos em como realizar, coleta de dados, maneira de se fazer pesquisa e percepções do pesquisador. O último item numerado chamou atenção especial pela percepção devida em retirar narrativas ou fatos com o cuidado ético ao expor alguém. Esses relatos retirados servirão ao coletivo de outras narrativas e haverá ressonância de ideias, por isso da importância da ética e rigorosidade na produção científica.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>. Acessado em: 13 de junho de 2018.
- BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058005>. Acessado em: 13 de junho de 2018.
- CÂMARA, S. C. X. *O Memorial Autobiográfico*. Uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. Natal-RN, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14405/1/SandraCXC_TESE.pdf. Acessado em: 16 de maio de 2018.
- CARVALHO, I. C. M. Biografia, Identidade e Narrativa: Elementos Para Uma Análise Hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v9n19/v9n19a11.pdf>. Acessado em: 16 de maio de 2018.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CRESWELL, J.W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, C.; *Biografia e Educação*. Figuras de l'indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFN, 2008.
- DEMO, P. *Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- FABRE, M. *Penser la formation*. Paris: PUF, 1994.
- FREITAS, D.; GALVAO, C. *O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores*. Ciênc. Cogn. vol.12 Rio de Janeiro nov. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300021 Acessado em: 16 de maio de 2018.
- FREITAS, M.T.A *Pesquisa em Educação: Questões e Desafios*, 2007. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf> Acessado em: 01 de jun. de 2018.
- FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011 Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8705/63> Acessado em: 13 de jun. de 2018.

GAMBOA, S.A.S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, v.3, n.3 - p.393-405. Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/735/586>. Acessado em: 12 de abr. 2018.

GONÇALVES, I. C. *A Autobiografia na História Literária*. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/163a90d2e4d47c69?projector=1&messagePartId=0.1> Acessado em: 03 de jun. de 2018

GOODSON, I. F. Currículo narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 12, n. 15, p. 241-252, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 13 de jun. de 2018.

LIMA, P. G. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. *Dissertação (mestrado)* - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. - Campinas, SP : [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/mestrado.pdf>. Acesso em: 13 de jun. de 2018.

LUNA, S.V. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

NEVES, J. G. Cultura Escrita E Narrativa Autobiográfica: Implicações Na Formação. In: CAMARGO, M.R., org., SANTOS, VCC. colab. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação [online]*. DOCENTE São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-09.pdf>. Acessado em: 31 de mai. 2018.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2010.

PASSEGGI, M. C. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoietica e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, T. M. N; PASSEGGI, M. da C. (Org.). *Memorial acadêmico: Gêneros, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal: EDUFERN, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acessado em: 31 de mai. 2018.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

SAVELI, E. L. *Narrativas Autobiográficas de Professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/894/89410110/> Acessado em: 16 de maio de 2018.

SOUZA, E. C. S. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.S ; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

A ETNOGRAFIA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA PESQUISA QUALITATIVA

Ethnography and participating observation in qualitative research

Petula Ramanauskas Santorum e Silva – UFSCar/Sorocaba*
Mércia Santana Mathias – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: O presente artigo discute a etnografia e a observação participante como estratégia de coleta de dados à luz da abordagem qualitativa na área da educação. Tomou-se como ponto de partida a obra de Angrosino (2009) e Mattos e Castro (2011), dialogando com demais autores que discutem ou se aproximam da temática. Portanto, trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, organizada em duas seções: a) definições importantes sobre a etnografia e o seu campo de pesquisa, uma breve história de seu percurso princípios básicos, e b) a etnografia na prática, as etapas de um estudo etnográfico e a importância da ética no escopo de estudo etnográfico. Na Educação a “etnografia” e observação participante destacam-se na análise do processo de ensino-aprendizagem e, se for articulada a um trabalho de colaboração podem contribuir para o repensar e organizar a relação docente/discente, bem como trazer elementos para reflexão de seu clima organizacional.

Palavras-chave: Etnografia. Observação Participante. Pesquisa qualitativa.

Abstract: This article discusses ethnography and participant observation as a strategy for collecting data in the light of the qualitative approach in the field of education. The work of Angrosino (2009) and Mattos and Castro (2011) was taken as a starting point for dialogue with other authors who discuss or approach the theme. Therefore, it is an exploratory research of bibliographic nature, organized in two sections: a) important definitions about ethnography and the field of research, a brief history of its route basic principles, and B) the ethnography in practice, the steps of an ethnographic study and the importance of ethics in the scope of ethnographic study. In education the "ethnography" and participant observation stand out in the analysis of the teaching-learning process and, if it is articulated to a collaborative work, it can contribute to the rethinking and organizing of the teacher/student relationship, as well as bring elements for reflection of its organizational atmosphere.

Keywords: Ethnographic. Observational research. Qualitative research.

INTRODUÇÃO

Atualmente a pesquisa qualitativa ocupa um espaço devidamente reconhecido na academia quando se pensa em estudos e pesquisas com seres humanos e suas mais diversas relações inseridas em contextos próprios. É nesse contexto que a pesquisa qualitativa se apresenta, como abordagem que pode expressar o que seria inviável por via da perspectiva quantitativa. Nesse olhar, Chizzotti (2003), afirma:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e

* Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e diretora de escola na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP. E-mail: petularss@hotmail.com.

** Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do NEPEDEEE's – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito a Educação e Educação Especial. E-mail: mercia1565@hotmail.com.



competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.224)

A abordagem qualitativa solicita do pesquisador o refinamento do olhar, investigando e pesquisando seu objeto com a ideia de que nada é comum ou trivial e que tudo, inclusive o silêncio, pode constituir-se uma pista para principiar uma elucidação da realidade estudada (BOGDAN E BIKLEN, 1994). A pesquisa qualitativa pode ser realizada a partir de três vertentes: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia (GODOY, 1995,p.21). Em breves linhas podemos dizer que a pesquisa documental é aquela realizada tendo como ponto de partida os mais variados documentos, entendendo que:

A palavra "documentos", neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados 1/ primários" quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou 1/secundários", quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência. (GODOY, 1995, p.21-22)

O estudo de caso é uma pesquisa onde o objeto eleito (indivíduo, espaço e circunstância) é analisado profundamente com o intuito de adentrar a descrição de determinado fenômeno, pesquisando situações típicas ou não-usuais. Yin (apud GODOY) descreve que:

[...] é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência. (YIN apud GODOY, 1995, p.25)

E a etnografia está associada ao estudo de grupos humanos, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças (ANGROSINO, 2009, p. 30). Syvain Aurox (apud MATTOS e CASTRO) diz que:

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que fazem (MATTOS E CASTRO, 2011, p.10)

Desde o século XIX a Etnografia vem, juntamente com a pesquisa qualitativa, apresentando seu valor, sua importância e relevância. Ao olharmos para determinados temas com objetivos qualitativos ao estudar certos grupos, a etnografia pode apresentar-se como uma base metodológica e teórica para a pesquisa, bem como uma estratégia, quando adequada aos propósitos pretendidos. Na área da educação, os estudos etnográficos tem sido ponto de acercamento com a abordagem socioantropológica, dando voz e ouvindo os sujeitos envolvidos, possibilitando reflexões e ações nas práticas e políticas educacionais que envolvem os sujeitos (MATTOS e CASTRO, 2011, p.17,20).

Por sua vez, a observação participante é um processo fundamentado, utilizado como ferramenta de pesquisa, e como tal, está condicionada às etapas do rigor acadêmico - científico. O papel do pesquisador enquanto observador é graduado pelo maior ou menor nível de imersão no campo de estudo, perfazendo desta forma o seu nível de envolvimento. A observação é um processo bastante complexo, se trata de relações e comportamentos humanos e mesmo que o pesquisador se utilize de outras formas de coleta de dados, ele jamais deixará de ser um observador atento das pessoas e dos fenômenos. Neste sentido o ato de reflexão, por parte do pesquisador será constante para que possa obter o equilíbrio necessário para agir sempre com bom-senso crítico. Mas o que será reflexão? Sobre isto Saviani explicita que,

A palavra nos vem do verbo latino "reflectere" que significa "voltar atrás". É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Esta é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às

impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. (SAVIANI, 1973, p.23)

Contudo a observação pode ser coadjuvante da participação, desde que o pesquisador se proponha a ir além da passividade da observação de pessoas e eventos, o que Angrosino (2009, p. 76) teoriza como “um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa”.

Este estudo está organizado em duas seções: a) definições importantes e características sobre a etnografia, observação participante e o seu campo de pesquisa, uma breve história de seu percurso princípios básicos, e b) a etnografia na prática, as etapas de um estudo etnográfico e a importância da ética no escopo de estudo etnográfico. Também abordamos como os dados devem ser tratados e como elaborar um relatório etnográfico.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA ETNOGRAFIA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Etnografia é um termo originário do século XIX, dos estudos comparativos dos modos de vida dos seres humanos. Na raiz da palavra, o dicionário define “**etnoe**” (outros povos) e “**log**” (saber sobre), dando a ideia de “estudo sistemático ou científico sobre o outro”; “**etn**” (sociedade particular) e “**graf**” (escrever sobre um tipo particular), sendo a escrita sobre um tipo particular de sociedade. É “[...] a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009 p.30), dessa forma:

[...] é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo. (ANGROSINO, 2009, p.16)

A observação participante é um “[...] estilo pessoal adotado por pesquisadores de campo que após serem aceitos na comunidade a ser estudada, utilizam diversas técnicas para coletar os dados e estudar o grupo” (ANGROSINO, 2009, p.34). De forma sucinta, Oliveira (1992) expressa que:

Apesar de essa observação participante ter tido sua forma mais consolidada na investigação etnológica, junto a populações ágrafas e de pequena escala, tal não significa que ela não ocorra no exercício da pesquisa com segmentos urbanos ou rurais da sociedade a que pertence o próprio antropólogo. Dessa observação participante, sobre a qual muito ainda se poderia dizer, não acrescentarei mais do que umas poucas palavras; apenas para chamar a atenção para uma modalidade de observação que ganhou, ao longo do desenvolvimento da disciplina, um status alto na hierarquia das ideias-valor que a marcam emblematicamente (OLIVEIRA, 1992, p.30-31)

Na etnografia não participante é preciso que os participantes do estudo reconheçam “[...] o pesquisador como um legítimo estudioso que tomou as necessárias precauções éticas ao estruturar a sua pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p.33), estabelecendo com o grupo puramente como pesquisador. O observador participante precisa adotar procedimentos e tendências que contêm um maior número de indivíduos entre os quais se determine a conviver, compreendendo que como observador dependerá da boa vontade do grupo, avançando conforme haja abertura e permissão para tal, e que desse processo depende toda a pesquisa.

Breve história da Etnografia

A etnografia surge a partir de estudos antropológicos no final do século XIX e início do século XX, quando do estudos de grupos humanos, tendo por berço a Inglaterra e, como seus precursores, podemos citar, dentre outros: A. R. Radcliffe-Brown e Bronislaw Malinowski, este último considerado um dos pais da etnografia a medida que sistematiza os percursos a serem trilhados para realizar no campo a pesquisa (MATTOS e CASTRO, 2011), e posteriormente fortalecida com os estudos do

americano Franz Boas e, na década de 1920, a influência da “Escola de Chicago” levou a etnografia para as mais diversas áreas (ANGROSINO, 2009). Chizzotti esclarece que:

A etnografia, neste período, e o trabalho de Malinowski é, nisso, exemplar, busca fundamentar a descrição científica das observações sobre a vida do “outro”, procurando enquadrar seu relato nos critérios científicos canônicos de validade, confiabilidade e objetividade. O pesquisador descreve o caos dos fatos observados, estabelece os fundamentos da análise, os critérios de comprovação para extrair interpretações generalizantes fidedignas. (CHIZZOTTI, 2003, p.226)

A partir de Franz Boas, conforme Mattos e Castro (2011), percebe-se que:

[...] cada grupo possui uma história singular, dentro de sua cultura e é preciso entendê-la como parte de um momento específico; a história da humanidade pode ter seguido por diferentes caminhos, logo, o pensamento evolucionista etnocêntrico é desconsiderado (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 27).

Nos anos de 1930, a antropóloga Margaret Mead insere a Educação no fazer antropológico e etnográfico através de seu clássico estudo *“Growing up in New Guinea” (Crescendo na Nova Guiné)*, onde procurava entender de que forma “[...] valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos com o objetivo de formá-los para viver dentro da sua sociedade”. (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 29). Nos dias atuais a etnografia encontra-se consolidada como campo e estratégia de pesquisa na abordagem qualitativa, presente nas mais diversas áreas do conhecimento tais como: antropologia, sociologia, educação, psicologia, história, economia, ciência política, e outras ciências sociais e humanas, e orientações teóricas como funcionalismo, interacionismo simbólico, feminismo, marxismo, etnometodologia, teoria crítica, estudos culturais e pós-modernismo, servindo como ferramenta para a pesquisa acadêmica.

Princípios básicos da Etnografia

O método etnográfico explicita certas características ímpares dentro das pesquisas sociais. Conforme Angrosino (2009) enumera, ele é: baseado na pesquisa de campo, possui técnica de coleta de dados multifatorial, sendo personalizado devido a condução dos pesquisadores e grupo estudado em questão e requer um compromisso a longo prazo, e demonstra-se indutivo ao utilizar o acúmulo descritivo do detalhamento para construção de seus argumentos, é dialógico devido à natureza de suas conclusões e holístico ao revelar de forma mais completa possível o grupo em questão.

Já o produto etnográfico pode apresentar-se em três formas: realística, confessional ou impressionista (Angrosino, 2009), de forma a contar uma história com introdução, caracterização da cena, análise detalhada dos padrões do grupo em questão e finalmente uma conclusão. Relatos feitos de modo realístico “[...] são retratos objetivos e despersonalizados, feitos por um analista emocionalmente neutro” (ANGROSINO, 2009, p.32). Já os relatos realizados de modo confessional “[...] são aqueles nos quais o etnógrafo torna-se um personagem central e a história da comunidade em estudo é explicitamente contada de seu particular ponto de vista” (ANGROSINO, 2009, p.32). E os relatos impressionistas “[...] adotam abertamente procedimentos literários ou de outras artes – como uso de diálogo, descrição elaborada de personagens, descrições evocativas de paisagem ou ambiência, estrutura narrativa (...), uso de metáforas” (ANGROSINO, 2009, p.32).

A observação participante se apresenta como estilo e contexto (ANGROSINO, 2009), pois como o pesquisador se manifesta como um “vizinho e amigo aceitável”, a coleta de dados pode ser feita com técnicas específicas e variadas e os resultados exibidos a partir de um contexto comportamental.

EIXOS PROCEDIMENTAIS PREDOMINANTES NA ETNOGRAFIA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Importante ressaltar nessa seção que, apesar do uso dos métodos etnográficos nas mais diversas áreas e disciplinas, existem múltiplas características que são específicas do estudo etnográfico, e não podemos afirmar que exista um modelo a ser seguido na íntegra, pois sendo o autor um antropólogo cultural, as etnografias explicitarão o posicionamento do mesmo (ANGROSINO, 2009). Também precisamos citar Mattos e Castro para ressaltar que:

[...] parece fácil reconhecer a pesquisa qualitativa, mas destacar dela a etnografia é uma tarefa que exige olhos exigentes e perspicazes. Entretanto, as metodologias ou os procedimentos não qualificam ou desqualificam uma pesquisa, o que o faz é a rigorosidade, o compromisso, a relevância científica e social, a capacidade do pesquisador em proceder e comunicar aquilo que fez e o que resultou do seu fazer científico (MATTOS e CASTRO, 2011, p.35).

Ou seja, a etnografia é uma estratégia de pesquisa que precisa ser usada adequadamente, com seriedade e ao mesmo tempo sensibilidade para que a mesma seja eficiente em seus propósitos. Na próxima seção veremos, ainda que brevemente, quais são as partes de um estudo etnográfico, como fazer o tratamento dos dados e elaborar um relatório final, a importância da ética nas pesquisas etnográficas e a etnografia na área da educação.

Partes de um estudo Etnográfico

Tendo, portanto, as particularidades e a seriedade dos métodos etnográficos em mente, e após escolher um tema eficiente e efetivo para os métodos etnográficos, podemos elencar algumas diretrizes, conforme Angrosino (2009) para trilhar a pesquisa: a) A eleição do campo de pesquisa; b) A coleta de dados em campo; c) A observação etnográfica; d) A análise etnográfica dos dados; e) As estratégias de apresentação dos dados etnográficos.

A eleição do **campo de pesquisa** deve contar desde o início com um profundo autoconhecimento por parte do pesquisador, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. O pesquisador etnográfico deve considerar que não poderá contar sempre com condições convenientes e situações ideais de trabalho, isto significa que o campo de pesquisa deve ser uma escolha coerente, eleita em consonância com a sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Com isto, ao adentrar no campo de pesquisa, o etnógrafo que já possui seu modo próprio de perceber a realidade, estende o seu "[...] olhar etnográfico", como nos aponta Oliveira (1996), para chegar à estrutura "da apreensão dos fenômenos nas relações sociais", e conclui que:

[...] a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade.(OLIVEIRA, 1996, p.16)

A **escolha do campo de pesquisa** segue alguns critérios que são importantes para o sucesso da pesquisa, Angrosino (2009, p.47-49) que a escolha do lugar recaia onde haja mais probabilidade em relação à visibilidade e clareza; que ainda não tenha muitos estudos, evitando repetições desnecessárias de pesquisas já realizadas; que sejam considerados seus obstáculos de acesso e permanência, como também os níveis de hierarquia burocrática; que leve em consideração o devido orçamento compatível com a realidade que será encontrada, evitando com isso sobrecarregar o grupo ou comunidade que será investigada.

O estabelecimento de vínculos com a comunidade é um importante fator na decisão da escolha do campo de pesquisa, e as expectativas em relação às novas descobertas precisam ser autênticas. As suposições podem criar falsas expectativas, por isso devem ser evitadas, assim como devem ser evitadas as monopolizações da atenção do pesquisador. E por último, mas muito importante, é a atenção em relação à reciprocidade, empatia e acima de tudo não "[...] se esquecer de agir como verdadeiro ser humano em contato com outros seres humanos" (ANGROSINO, 2009, p.50). Quanto à **coleta de dados** em campo, o pesquisador deve sempre considerar que como observador, a interpretação relativa aos comportamentos humanos não podem ser operados com extrema exatidão, Angrosino (2009, p. 54), expõe o seguinte:

A 'realidade' que nós etnógrafos percebemos é pois sempre condicional; não podemos presumir que outro etnógrafo, olhando em outro momento para o mesmo conjunto de 'fatos', chegará exatamente às mesmas conclusões'.

Para termos um exemplo mais recente, as pesquisadoras Andrade e Maluf abordam as questões relativas às devolutivas das pesquisas em favor de grupos considerados de risco social, na área da

saúde, que conduziram à criação de políticas públicas de desinstitucionalização na reforma psiquiátrica:

[...] partindo do princípio de que são muitas as formas possíveis de devolução, retorno ou restituições da pesquisa etnográfica no campo da saúde, discutir um aspecto específico ligado à pesquisa feita no âmbito da atuação do Estado e das políticas públicas e de sua devolução para o próprio Estado, a partir da contribuição que podem trazer para a avaliação e/ou elaboração de políticas públicas. Grande parte das discussões sobre a devolução da pesquisa etnográfica está ligada às formas e aos modos de comunicação desta aos sujeitos pesquisados, por meio da restituição dos dados e dos materiais recolhidos em campo, do retorno das análises – como relatórios, dissertações e teses, publicações –, e dos registros feitos em campo – como imagens, gravações sonoras, registros e fontes digitalizados. (ANDRADE e MALUF, 2017, p.172)

Tratamento dos dados e elaboração do relatório final

A **análise etnográfica dos dados** configura a questão do conhecimento quando este então se torna um tanto mais crítico, ou seja, procura-se por padrões, regularidades, temas ou dados que deverão perfazer um caminho para explicar, decifrar a realidade observada utilizando uma análise teórica. A análise de dados etnográficos é propícia para a procura de padrões comportamentais, interações e vivências sociais. Oliveira (1996) aponta que:

[...] o olhar e o ouvir podem ser considerados como os atos cognitivos mais preliminares no trabalho de campo (trabalho que os antropólogos se acostumaram a se valer da expressão inglesa *fieldwork* para denominá-lo), é seguramente no ato de Escrever, portanto na configuração final do produto desse trabalho, que a questão do conhecimento se torna tanto ou mais crítica. (OLIVEIRA, 1996, p.22)

E as **estratégias de apresentação dos dados etnográficos** visam atingir um público específico, e se utilizam de uma forma padrão de escrita, a saber, o texto acadêmico em suas formas mais elaboradas. Contudo, esta forma de apresentação pode se valer de alternativas, como as narrativas, descrições poéticas, etnodrama, autoetnografia e a escrita ficcional (ANGROSINO, 2009, p. 104-105). As formas não escritas também podem ser utilizadas, tais quais, filmes documentários ou ficcionais, textos e imagens postados na internet e exposições visuais em museus, para citar alguns exemplos. A esse respeito Oliveira (1996) destaca que:

Geertz parte da idéia de separar e, naturalmente, avaliar, duas etapas bem distintas na investigação empírica: a primeira, que ele procura qualificar como a do antropólogo "estando lá" (*being there*), isto é, vivendo a situação de estar no campo; e a segunda, que se seguiria àquela, corresponderia à experiência de viver, melhor dizendo, trabalhar "estando aqui" (*being here*), a saber, bem instalado em seu gabinete urbano, gozando o convívio com seus colegas e usufruindo tudo o que as instituições univ. sitárias e de pesquisa podem oferecer. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p.22)

Nesses termos, Oliveira (1996, p.22), explica que "[...] o olhar e o ouvir seriam parte da primeira etapa, o escrever seria parte inerente da segunda". Com isto, devemos entender que há uma relação dialética entre o ato de comunicar e o ato de conhecer, que através do exercício mediador da linguagem, perpassa o conhecimento no universo socialmente construído.

Etnografia e Ética

Para que intercorrências desagradáveis não ocorram ao longo da pesquisa, bem como após o término da mesma, é necessário ao pesquisador conhecer e buscar se adequar aos critérios oficiais de pesquisa junto ao governo, aos códigos de ética das associações profissionais e ser coerente e equilibrado com valores pessoais. É preciso adequar a pesquisa dentro dos padrões das instituições educacionais nas quais se está inserido e respectivos comitês de ética. Angrosino (2009) ressalta que um componente importante do instrumental de todo pesquisador bem preparado para a pesquisa de campo precisa ser:

[...] sua capacidade de discernir claramente os seus próprios valores numa relação de respeito para com os outros, e de se articular esses valores de modo que os potenciais 'colaboradores' da pesquisa possam efetivamente tomar uma decisão razoavelmente bem informada sobre se querem participar ou não de uma pesquisa (ANGROSINO, 2009, p.115)

Ou seja, devido ao estudo etnográfico compreender uma relação muito próxima entre pesquisador e colaborador, os princípios éticos devem preservar pessoais e interpessoais, permeadas por valores humanos como parte integrante em cada etapa da pesquisa, inclusive atendendo aos devidos órgãos competentes e as devidas legislações.

Etnografia nas pesquisas qualitativas na área da educação

No que tange a etnografia como método ligado aos estudos na área educacional, precisamos ter em mente, particularmente no Brasil, sua riqueza de diversidade e sua complexidade. Mattos e Castro elucidam essa questão, chamando a atenção ao fato de que:

A educação escolar, em sua complexidade, pode ser entendida como ciência oriunda do estatuto das Ciências Humanas e Sociais no qual o sujeito e objeto aparentemente se fundem. As ciências podem afirmar a prioridade epistemológica da realidade objetiva do cientista, isto é, a realidade a ser estudada existe objetivamente antes da intenção particular do pesquisador para estudá-la. Entretanto, em Educação, esta realidade estudada é cultural, assim como a do pesquisador que a estuda. Na dialética entre essas duas culturas, a do sujeito pesquisador e a do sujeito pesquisado, é que a complexidade se instaura e é sobre ela que se movimenta o trabalho de pesquisar. Portanto, qualquer que seja a abordagem de pesquisa, é a partir da dialética entre pesquisador e sujeito-objeto que se inicia o processo, estabelece-se as relações com o contexto a ser pesquisado, desenvolve-se o trabalho de coleta de dados, processa-se as análises e se constrói o trabalho científico. (MATTOS e CASTRO, 2011, p.25)

Mattos e Castro (2011, p.36) nos alerta que não é incomum o desconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia e demais pontos que decorrem desse desconhecimento, que podem tanto comprometer quanto inviabilizar os estudos e pesquisas de base etnográfica. A grande verdade é que se faz necessário um aprofundamento sobre o método etnográfico antes de seu uso, principalmente na área da educação. O uso inadequado nas etapas e princípios básicos da etnografia podem dar origem a pesquisas de baixa ou nenhuma qualidade. Em contrapartida, a etnografia empregada adequadamente tem efeito avassalador, e seu efeito evidencia-se nas palavras de Mattos e Castro:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 45)

Na área da Educação, nota-se o uso da "etnografia crítica de sala de aula" como uma ferramenta relevante de investigação e análise do processo de ensino-aprendizagem e, se for articulada a um trabalho de colaboração pode contribuir qualitativamente para o repensar e organizar a relação docente/discente e todo o pessoal da escola, bem como trazer elementos para reflexão de seu clima organizacional, como exemplo. O método etnográfico, por sua natureza descritiva da realidade, e rigorosidade quanto ao entendimento do significado das ações sociais para o outro, quando associado a uma visão crítica da justiça social enquanto perspectiva teórica, precisa da parceria do docente para a análise dos procedimentos interativos de sala de aula. Mattos e Castro (2011, p. 87) enfatiza que o desenvolvimento do trabalho etnográfico crítico de sala de aula sem o professor é "[...] continuar a falar sobre a realidade do professor sem que o professor possa sequer opinar sobre o significado de sua prática".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou discutir a importância da etnografia e da observação participante como estratégia de coleta de dados à luz da abordagem qualitativa, e sua relevância em pesquisas na área da educação. A obra de Angrosino (2009) mostra a importância e as características dos estudos etnográficos e Mattos e Castro (2011) apontam como as pesquisas etnográficas podem ser úteis na análise do processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir para o repensar e organizar a relação docente/discente, bem como trazer elementos para reflexão de seu clima organizacional, estabelecendo nexos significativos entre as realidades e desenvolvimento do trabalho investigativo.

Dentre os vários pontos, não podemos deixar de destacar a importância dos princípios éticos dentro da pesquisa, principalmente quando a pesquisa envolve grupos humanos, e alertamos que é necessário um aprofundamento dos pesquisadores sobre os princípios da etnografia, pois o uso inadequado das mesmas podem dar origem a pesquisas de baixa ou nenhuma qualidade. A não observância dos preceitos éticos e a falta de conhecimento sobre o método etnográfico podem fazer com que os resultados sejam comprometidos, bem como levar a pesquisa ao descrédito e impossibilitar futuras pesquisas. Dessa forma, podemos afirmar que em se tratando de pesquisas com grupos humanos, a etnografia e a pesquisa participante são estratégias de pesquisa de suma importância. Na área educacional, os estudos etnográficos atuam dentro da abordagem socioantropológica, dando voz e ouvindo os sujeitos envolvidos, possibilitando reflexões e ações nas práticas e políticas educacionais que envolvem os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. P. M. de. MALUF, S. W.. *Entre políticas públicas e experiências sociais: impactos da pesquisa etnográfica no campo da saúde mental e suas múltiplas devoluções*. Saúde Soc. São Paulo, v.26, n.1, p.171-182, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n1/1984-0470-sausoc-26-01-00171.pdf> Acessado em 25.jun 2018.
- ANGROSINO, M. V. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.16, núm. 2, 2003, p. 221-236. Disponível em http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa-Qualitativa-em-Ciencias-Sociais-e-Humanas-_Evolucoes-e-Desafios_1_.pdf Acessado em 22.jun 2018
- GODOY, A. S. *Revista Administração de empresas*. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29. Mai/Jun 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf> Acessado em 21.jun 2018
- MATTOS, C. G. L. de; CASTRO, P. A. de. *Etnografia e Educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acessado em: 14 mai 2018.
- OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: O trabalho do antropólogo. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 1996, v. 39 nº 1. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/111579/109656> Acessado em 20.jun 2018
- SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1973.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

PESQUISA-AÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA DE PESQUISA QUALITATIVA

Research-action: a practical approach to qualitative research

Giovana Camila Garcia Corrêa – UFSCar/Sorocaba*
Isabel Cristina Pires de Campos – UFSCar/Sorocaba**
Ricardo Campanha Almagro – UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O propósito do presente texto é discutir a pesquisa-ação, seus fundamentos, sua estrutura e sua aplicabilidade no campo social, como estratégia de investigação, interpretação, participação e transformação da realidade no âmbito da abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico sob o olhar qualitativo. A pesquisa-ação se caracteriza pelo e no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O objetivo prático é voltado para o levantamento de soluções e possibilidades de ações relacionadas ao objeto de estudo. O objetivo de conhecimento é a obtenção de informações e a ampliação de conhecimento no campo da ciência. A partir de Michel Thiollent (1986) e Tripp (2005) como referências centrais, reconhece-se a pesquisa-ação como estratégia necessária à área educacional, visto à sua dimensão e possibilidade de interlocução com os atores sociais.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Michel Thiollent. Pesquisa qualitativa.

Abstract: The purpose of this text is to discuss the research-action, its foundations, its structure and its applicability in the social field, as a strategy of research, interpretation, participation and transformation of reality within the framework of the qualitative approach. It is an exploratory research of bibliographic character from the standpoint of the qualitative approach. The research-action is characterized by (and in the) relationship of two types of objectives: the practical objective and the objective of knowledge. The practical objective focused on surveying solutions and possibilities of actions related to the object of study. The objective of knowledge is to obtain information and broaden knowledge in the field of science. From Michel Thiollent (1986) and Tripp (2005) as central references, we recognize the research-action as a necessary strategy for the educational area, given its size and possibility of interlocution with the social actors.

Keywords: Research-action. Michel Thiollent. Qualitative research.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir a metodologia da pesquisa-ação no âmbito do contexto social, sua concepção, princípios e objetivos, aplicação e as implicações e/ou contribuições para análise da realidade social. Para tanto nos pautaremos em dois teóricos principais: Thiollent (1986) e Tripp (2005), visto serem alguns dos representantes de textos que trazem luz sobre a discussão acerca da Pesquisa-ação. A metodologia da pesquisa-ação segundo Thiollent (1986):

* Aluna Especial de Curso de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado em Educação pela Universidade de São Carlos – Campus Sorocaba. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco /RJ e em Docência e Pesquisa no Ensino Superior pela Universidade Metropolitana de Santos. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba e em Letras Português/Inglês pela Universidade Metropolitana de Santos. E-mail: giovana_cgc@yahoo.com.br.

**Aluna Especial de Curso de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado em Educação pela Universidade de São Carlos – Campus Sorocaba. Pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas e em Gestão da Rede Pública para Supervisores pela Universidade de São Paulo. Graduada em Pedagogia e em Educação Artística pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tatuí. E-mail: belcrispc@gmail.com.

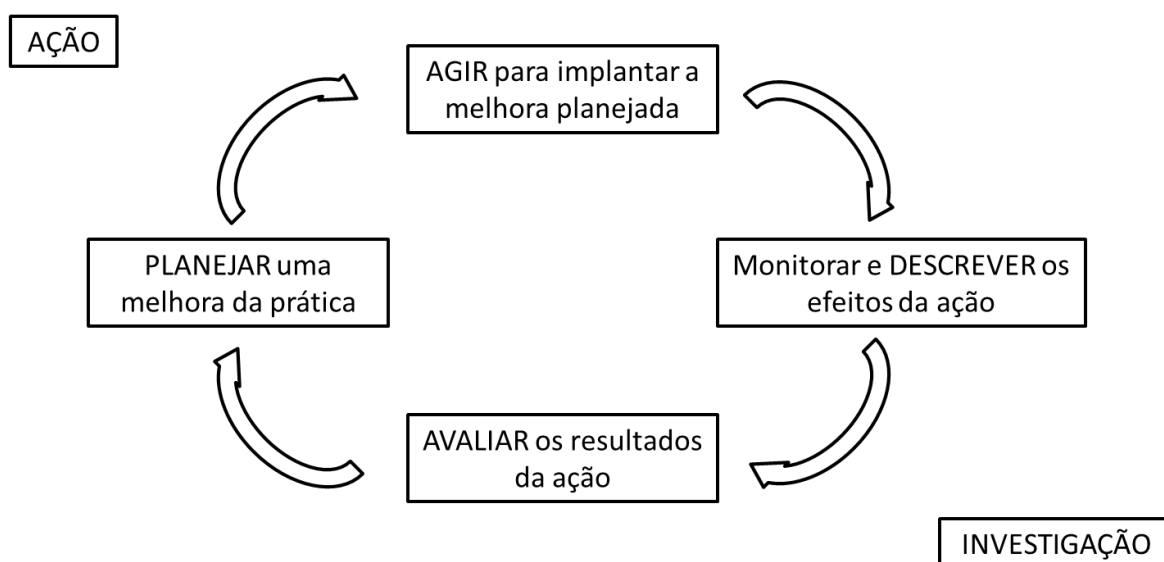
*** Aluno Especial do Curso de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado em Educação e graduando de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. Graduado em Engenharia Mecânica pela Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS). E-mail: ralmagro86@gmail.com.

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.14)

Tendo como base a pesquisa empírica, a pesquisa-ação leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de observações e ações em meios sociais, sem, contudo, desprezar a pesquisa teórica, sem a qual não teria sentido. Lembrando que, por ser uma pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação conferirá aos dados obtidos e observados sempre um caráter descritivo e rico em significados, considerando contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação. Para ser qualificada como uma pesquisa-ação, há que se ter uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo (pesquisadores, equipe e respondentes), ação esta que não seja para resolver problemas triviais, mas sim, considerados relevantes no escopo social e que, portanto, requeira uma investigação mais elaborada.

A pesquisa-ação entendida como investigação-ação, segundo Tripp “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” (TRIPP, 2005, p.445). A figura abaixo exemplifica melhor o conceito de investigação-ação, mostrando o movimento cíclico no qual, cada etapa se desenvolve a partir da identificação do problema, realizando-se o planejamento da ação, no sentido de se buscar uma solução, sua implementação, seu monitoramento, descrevendo-se efeitos e resultados e, por fim, a avaliação de sua eficácia ou não.

Figura 1 - Movimento cíclico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Existem diversos tipos de investigação-ação que utilizam processos diferentes no desenvolvimento de cada etapa, com a finalidade de obter resultados diferentes, os quais serão expostos de forma diversa para públicos específicos. A pesquisa-ação difere desses outros tipos de investigação-ação por utilizar técnicas de pesquisa consagradas, com a finalidade de descrever os efeitos das mudanças observadas na prática da investigação-ação. Técnicas como coleta de grupos, questionários, entrevistas que são instrumentos reconhecidos como pertencentes a pesquisa convencional, porém apropriados pela pesquisa-ação não no sentido de se levantar dados ou relatórios para serem arquivados, mas para elucidar a realidade, gerando conhecimento sobre a mesma, subsidiando as possíveis interpretações a respeito do ambiente pesquisado. É importante esclarecer a diferença entre a pesquisa convencional e a pesquisa-ação. Conforme Thiollent (1986):

Numa pesquisa convencional não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes. (p. 19)

Enquanto na pesquisa convencional o sujeito, alvo da pesquisa, por vezes pode ser entendido como um mero informante ou executor, onde a participação de pesquisadores com o público-alvo da pesquisa é nula, quase nula ou reduzida, na pesquisa-ação que parte do pressuposto de participação e de ação efetiva entre todos os envolvidos – pesquisadores e pessoas ou grupos objeto da pesquisa, esse quesito é central. Na pesquisa-ação “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. (THIOLLENT, 1986, p.19). Observa-se que a pesquisa-ação é, portanto, um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientada para a resolução de problemas situacionais e específicos, movida sempre pelo desejo de mudança, de transformação, de melhoria de uma realidade educacional e/ou social.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO

Por ser uma pesquisa participativa, preocupada com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes da situação investigada estão envolvidos de modo a contribuírem com a transformação da realidade, a pesquisa-ação é muitas vezes entendida como uma metodologia restrita a grupos sociais pertencentes às classes sociais populares, vista como forma de engajamento sócio-político em prol das classes minoritárias. Porém, pode ser discutida em áreas de atuação técnico-organizativa, com objetivos e focos próprios do campo da pesquisa a que se aplica, que tem seus compromissos sociais e ideológicos definidos.

Portanto a pesquisa-ação atende a uma diversidade de propostas de pesquisa em vários campos de atuação social, seja dentro de uma organização, como por exemplo, empresa, instituições, escola, bem como em lugares abertos, bairro popular, comunidade e outros. Cabe ao pesquisador avaliar a viabilidade do tipo de intervenção pesquisa-ação no meio pretendido, detectando possíveis apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas ou negativas, além da necessidade de recursos financeiros. A pesquisa-ação sendo uma estratégia metodológica tem como objetivos para o seu desenvolvimento, dentre outros:

- Conceder aos pesquisadores e os agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão;
- Possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo;
- Ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas à lócus da pesquisa;
- Proporcionar as pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto a situação problemática detectada. (THIOLLENT, 1986, p. 8,16)

Thiolent (1986) também menciona que a pesquisa-ação se caracteriza no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O objetivo prático contribui na melhor forma de solucionar o problema central da pesquisa a partir do levantamento de soluções e possibilidades de ações que auxiliem os envolvidos na transformação da situação. O objetivo de conhecimento é a obtenção de informações, a ampliação do conhecimento, que de outra forma seria difícil de adquiri-lo, e que subsidiará a tomada de decisões e os processos de mudanças. É a compreensão de que a pesquisa é o campo fértil para a produção de conhecimentos que serão úteis, especialmente, para a coletividade envolvida na pesquisa local. Esses objetivos deixam claro que a pesquisa-ação não é constituída apenas de ação e/ou participação ativa de seus membros, mas que a produção de conhecimentos, também é necessária e enriquecedora, pois contribui para a discussão, reflexão e o caminhar do debate a respeito das questões que estão implicadas na situação em análise.

EIXOS PROCEDIMENTAIS PREDOMINANTES

Em seu livro “Metodologia da Pesquisa-Ação”, Thiollent (1986) apresenta um roteiro, como ponto de partida para a organizar a realização de uma pesquisa social do tipo pesquisa-ação. Importante se ter a clareza que o roteiro proposto é flexível e que sua aplicação dependerá de cada situação vivenciada pelos pesquisadores e as pessoas participantes da pesquisa. O roteiro é composto pelos seguintes temas, os quais serão, rapidamente, expostos:

1. Fase exploratória;
2. O Tema da Pesquisa;
3. A colocação dos problemas;
4. O lugar da teoria;
5. Hipóteses;
6. Seminário;
7. Campo de observação, amostragem e representatividade;
8. Coleta de dados;
9. Aprendizagem;
10. Saber formal/Saber informal;
11. Plano de ação;
12. Divulgação Externa

A seguir, detalharemos os procedimentos adotados em cada etapa desse tipo de pesquisa.

Fase exploratória

A fase exploratória é o momento de descoberta da pesquisa, dos interessados e suas expectativas, seria o período reservado para o diagnóstico da situação com o levantamento dos problemas prioritários e de possíveis ações. É o momento investigativo, no qual o objetivo é produzir conhecimento da realidade, ter uma compreensão da problemática dos grupos com os quais se irá trabalhar e ter a visão coletiva desses grupos quanto a percepção de sua própria realidade. Para isso busca-se conhecer as características da população objeto da pesquisa, sua expectativa, os problemas apresentados e outras observações que venham enriquecer e ampliar o conhecimento da situação, favorecendo um diagnóstico mais preciso. Importante também a compilação de todas as informações disponíveis sobre realidade a ser pesquisada, informações obtidas por meio de fotografias, mapas, dados e outros e o levantamento de pessoas que possam ser entrevistadas, contribuindo com informações sobre o tema a ser pesquisado. (BALDISSERA, 2001, p. 11/12)

A partir da experiência e competência dos pesquisadores com a pesquisa-ação, as tarefas entre a equipe de pesquisa poderão ser divididas, levando-se em consideração a habilidade de cada um. Sendo assim alguns se responsabilizarão pela pesquisa teórica, outros pela pesquisa de campo, outros ainda pelo planejamento de ações e assim sucessivamente. Contudo as tarefas e responsabilidades desenvolvidas por cada um serão socializadas no seminário, momento reservado para a exposição e discussão da pesquisa. Quando necessário deve-se, nesta fase inicial, realizar capacitação complementar da equipe participante da pesquisa.

Por ser uma pesquisa que tem como princípio a participação, o trabalho deve ser permeado pelo diálogo e a colaboração entre pesquisadores e pessoas ou grupos envolvidos na situação pesquisada, na busca da superação da relação de distanciamento existe, normalmente, entre aquele que tem o suporte teórico – o pesquisador e as pessoas que estão, diretamente, envolvidas na situação-problema, as quais podem contribuir com suas experiências, vivências e conhecimentos da realidade. A realização da fase exploratória, diagnóstica, deve subsidiar os pesquisadores e participantes na elaboração dos principais objetivos que correspondam aos problemas considerados prioritários, observados no processo de investigação, e que nortearão a pesquisa.

O tema da pesquisa

O tema, segundo Thiollent (1986), é designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados. A definição do tema servirá de chave para a identificação e seleção de áreas do conhecimento em ciências sociais e em outras disciplinas que possam apoiar e subsidiar a pesquisa.

Ao propor o tema deve-se estabelecê-lo de modo simples e apontar para os problemas e o enfoque que serão escolhidos. A escolha do tema precisa ser endossada por todos os participantes, pois não há possibilidade de participação numa pesquisa se esta estiver distante da realidade e preocupação dos integrantes.

Os pesquisadores, juntamente com as pessoas participantes da pesquisa, irão explanar a natureza e as dimensões dos problemas indicado pelo tema, pois estes devem ser definidos de modo bastante prático e claro, em razão de que a pesquisa será organizada e desenvolvida em torno da busca de soluções para os problemas apontados. Definido o tema e os problemas iniciais, há que se pensar num marco referencial mais amplo, de natureza teórica, que apoiará a realização da pesquisa, a qual não pode basear-se somente em dados e informações levantados no contato com a população objeto da pesquisa.

De acordo com o que precede, entre os diversos quadros teóricos disponíveis um marco específico é escolhido para nortear a pesquisa e, principalmente, atribuir relevância a certas categorias de dados a partir das quais serão esboçadas as interpretações e equacionadas as possíveis "soluções". (THIOLLENT, p. 52, 1986)

Nesta fase, a pesquisa bibliográfica é um recurso necessário e importante, além do apoio de vários especialistas relacionados ao assunto abordado e que podem contribuir com o projeto de pesquisa. É necessário compreender que a pesquisa-ação se dá no desenvolvimento da ação e da teoria, ou seja, o estudo teórico do problema em questão se processa, paralelamente, ao acompanhamento da ação. Neste sentido tem-se claro que a pesquisa não se limita apenas a aspectos práticos, mas a mediação teórico-conceitual deve permear todas as fases propostas para o desenvolvimento da pesquisa.

A colocação dos problemas

Neste momento torna-se necessário dar a devida atenção quanto à colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um determinado campo teórico e prático, ou seja, definir a problemática que dá sentido ao tema escolhido. Para Barbier (2007, p.54):

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

Para Barbier (2007), um grupo que se encontra em lutas contra inúmeras dificuldades apresentadas em seu cotidiano deve ser acolhido pelo pesquisador. E um de seus primeiros desafios como pesquisador será o de contribuir com o grupo no sentido de compreender seus problemas, contextualizando-os, fazendo perguntas precisas, tais como: o que, quem, onde, quando, como, por quê? chamadas por ele de perguntas habituais. Acrescenta também a importância da escuta sensível do vivido, sem a pretensão de, inicialmente, interpretar os fatos, nem ao menos, julgá-los. Na pesquisa-ação os problemas são colocados de modo prático, tendo-se a intenção de se procurar soluções para os mesmos, visando-se alcançar um objetivo ou a transformação da situação. Thiollent (1986, p.55-56) sugere uma forma de como os problemas podem ser colocados:

- a) análise e delimitação da situação inicial;
- b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade;
- c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b);
- d) planejamento das ações correspondentes;
- e) execução e avaliação das ações.

De acordo com a forma descrita, a passagem de uma situação inicial para uma situação final, ou seja, "o que é" e "o que deveria ser" requer dos envolvidos o planejamento de uma situação idealizada, em conformidade com os objetivos definidos e as propostas de soluções possíveis de serem realizadas que contribuam para a transformação desejada. A discussão e reflexão sobre a colocação do problema deve apontar para a relevância científica e social da pesquisa, sem a qual toda pesquisa-ação torna-se dispensável.

O lugar da teoria

A pesquisa-ação por ser uma pesquisa de base empírica, muitas vezes, pode ser ter a ideia errônea que não há necessidade do aporte teórico, sendo suficiente apenas o “bom-senso” dos pesquisadores e a sabedoria popular dos membros da comunidade na tarefa de identificar problemas e propor soluções. Ao contrário, na pesquisa-ação deve se manter algumas condições e exigências próprias da pesquisa científica.

A nosso ver, um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual “ciência” não seja sinônimo de “positivismo”, “funcionalismo” ou de outros “rótulos”. (THIOLLENT, 1986 p. 20)

O desenvolvimento da pesquisa-ação necessita estar articulado a uma situação problemática apoiada por um quadro de referência teórica que corresponda aos diferentes setores: educação, saúde, moradia, comunicação e outros. Importante se ter a clareza de que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação, pela prática ou pela participação, mas a ela cabe também o desafio de adquirir e/ou ampliar conhecimentos, subsidiando as discussões e reflexões realizadas nos seminários, trazendo luz as interpretações da realidade. Portanto, segundo Thiollent (1986, p.55), “[...] o papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações”.

Há uma alerta ao se tratar da discussão teórica no sentido de que a mesma, por sua complexidade, não desestime a participação dos integrantes da pesquisa. Portanto, os elementos teóricos precisam ser socializados em uma linguagem comum, ou seja, serem adaptados de forma que alcancem o nível de compreensão do grupo.

Hipóteses

Há, nas ciências sociais de maneira ampla uma desilusão pela forma como a metodologia científica convencional, ainda que precisa e empírica, tem conseguido contribuir pouco para elucidação de fenômenos sociológicos, que diferente dos objetos de estudo de algumas áreas científicas, tem uma dinâmica e complexidade características e que não são devidamente abarcadas pelo Método Científico. (THIOLLENT, 1986 p. 74) Um dos aspectos segundo os quais a pesquisa-ação é duramente criticada por alguns acadêmicos é no tocante a formulação de hipóteses. Enquanto na metodologia tradicional as hipóteses são rigidamente fixadas levando em consideração parâmetros experimentais e de dados estatísticos, na pesquisa operacional, as hipóteses são construídas sem o preceito de dados experimentais, mas como suposições do próprio pesquisador, de inspiração observacional, e que se propõem a resolver um problema de pesquisa.

É evidente que devemos destacar que embora o uso de dados experimentais não seja estritamente necessário, não significa que as suposições seriam elaboradas sem apuro ou pelo simples capricho do pesquisador. As hipóteses devem ser antes de tudo muito bem claras, diretas e isentas de ambiguidades ou duplas interpretações, evitando dispersões de informações, mantendo uma imparcialidade própria ao amparar-se em uma argumentação consistente e concreta. As hipóteses não precisam se estabelecer em uma relação causal entre objetos e podem atuar em uma rede, interferindo uma na outra ou em uma polarização auto excludente, sendo consenso de que as hipóteses serão sempre verificadas na prática.

Por conta dessa plasticidade em sua forma, Thiollent (1986) irá destacar que seja no plano descritivo, de caracterização do fenômeno estudado, seja no plano normativo, que indica quais os objetivos e como a ação se desenrolará em aspectos estratégicos e táticos, as hipóteses são sempre modificáveis ou substituíveis no contexto da pesquisa. Da mesma forma, afetam diretamente a construção das hipóteses a problemática em estudo, o repertório cultural dos participantes e pesquisadores, bem como quaisquer insights inusitados ou analogias entre o problema em questão e outros problemas.

Seminários

Muitas vezes o senso comum leva a crer que é simples reunir uma série de pessoas em prol de um objetivo comum, ignorando toda um conjunto de problemáticas e cuidados que devem ser levados em consideração para que o trabalho na pesquisa-ação seja eficiente. A etapa do seminário vem, nesse

sentido, trabalhar como mais do que uma reunião dos membros e pesquisadores para examinar, discutir e tomar decisões a cerca do processo de investigação, mas uma oportunidade de centralizar as informações em um canal de divulgação e interpretá-las em conjunto.

Thiollent (1986) destaca que para o bom funcionamento do seminário, algumas exigências e cuidados devem ser considerados. De acordo com as características do grupo que irá se responsabilizar pela pesquisa, é necessário promover uma forma apropriada de designação de membros em cargos de liderança e suas atribuições. O acesso e registro de informações não é apenas uma medida meramente operacional, mas uma garantida de segurança e transparência dos dados que estão sendo levados em consideração na pesquisa. Por fim, o real aprendizado das técnicas de trabalho de pesquisa-ação por parte dos pesquisadores e a devida preparação dos participantes.

Campo de observação, amostragem e representatividade

Ao partir em campo para coleta de dados, é necessário antes planejar a forma como será delimitado o campo de observação empírica. Tal dimensionamento é feito ponderando o impacto da amostragem e representatividade qualitativa do objeto de estudo em questão. Porém, a utilização de amostras para observação de uma parte representativa do conjunto da população é controverso e Thiollent (1986) aponta três posições principais: Exclusão da pesquisa por amostras, a recomendação do uso de amostras e a valorização de critérios de representatividade qualitativa.

Na exclusão da pesquisa por amostras trata-se de populações de tamanho limitado, para as quais a equipe dispõe de uma carga de trabalho compatível com dimensão do trabalho que está para ser feito. Logo, é comum o uso de questionários ou discussões em grupo, e em alguns casos especiais, a presença de uma estrutura de dados já existente e funcional pode otimizar muito a aquisição de dados.

Na recomendação de uso de amostras, o conjunto da população é geralmente maior, extrapolando a capacidade de trabalho do grupo, mas é estatisticamente representativo. Logo, seu dimensionamento e análise pode se dar mediante técnicas estatísticas. Um risco apontado pelos especialistas nessa modalidade é o risco de ocorrência de conscientização entre indivíduos de uma amostra, o que originalmente pode distorcer a pesquisa, mas pode ser evitado fazendo a divulgação de informações para toda a população.

A posição de valorização de critérios de representatividade qualitativa consiste em selecionar amostras com indivíduos ou elementos escolhidos por representatividade social. Embora a ideia à primeira vista parece comprometer a pesquisa por infringir o princípio da aleatoriedade, as ciências sociais partem do pressuposto que os indivíduos ou elementos não são iguais entre si e nesse caso o princípio da intencionalidade é mais verossímil para apresentar a realidade. Qualquer eventual distorção pode ser corrigida por discussões no seminário entre os participantes. Justamente por realizar esse recorte na população, tal opção não permite conclusões generalizáveis à população.

Coleta de dados

Para se coletar dados numa pesquisa-ação, vários recursos podem ser utilizados: entrevistas coletivas, entrevistas individuais, questionários, entre outros. Na pesquisa-ação, toda coleta de dados é efetuada por grupos de observação e pesquisadores, estes últimos, procuram a informação necessária para o andamento da pesquisa, cumprindo os seguintes passos: Coleta de informação, apresentação no seminário central, interpretação, discussão e análise coletiva do material. A coleta de dados trata da captação de informação já existente, fazendo uso de diversas técnicas existentes, ou seja, o pesquisador pode fazer uso da técnica documental – técnica de análise de conteúdo, observando arquivos, jornais, entre outros; pode também utilizar a técnica antropológica que tem como base a observação participante, diários de campo, história de vida e outros; ou utilizar as técnicas de grupo como o sociodrama, que nada mais é que a reprodução social do meio em que vivem os participantes. A escolha da técnica da pesquisa vai depender do que se pretende pesquisar.

Quando é necessário utilizar a entrevista ou questionário, Thiollent (1986), deixa evidente que se faz necessário escolher perguntas que remetam à clareza do problema. O formato das perguntas, cabe ao pesquisador escolher (perguntas abertas, fechadas, múltipla escolha entre outras), no entanto, há a necessidade de estar relacionada com o tema e com os problemas levantados inicialmente. É importante salientar que as respostas trarão informações importantes à pesquisa e cada questão será analisada e discutida nos seminários centrais. Outra consideração sobre os questionários trata-se da importância do respondente na coleta de dados. Ao fazer a entrega do questionário, é necessário

passar uma informação bem esclarecida, orientando o mesmo à fuga do senso comum, visto que este é um personagem ativo na investigação e que trará a reflexão daquilo que está sendo observado/pesquisado. A orientação dada pelo autor na hora da escolha entre o uso de questionário ou formulário, é, analisar o perfil do grupo, sendo assim:

Na pesquisa ação, nem sempre são aplicados questionários codificados, pois, quando a população é de pequena dimensão e sua estruturação em grupos permite a fácil realização de discussões, é possível obter informações principalmente de modo coletivo, sem administração de questionários individuais. No entanto, quando a população é ampla e o objetivo da descrição e da análise de informação é bem definido e detalhado, o questionário geralmente é indispensável." (THIOLLENT, 1986, p.65)

Em outras palavras, podemos dizer que, se o objetivo está bem definido e temos uma ampla população, o questionário tende a ser o melhor recurso. Se estamos tratando de um problema no qual a população é de pequena dimensão, devemos estruturar os grupos e discutir as informações coletivamente. Thiollent (1986) diz que para que haja uma ampla discussão dos questionários, ou seja, os mesmos precisam ser testados e aprimorados antes de serem distribuídos para melhorar a formulação e evitar ambiguidades.

Aprendizagem

A aprendizagem permeia todo o processo pois está amplamente vinculada ao processo de investigação. Ela é enriquecida em função da ação em torno da investigação. Além disso, contempla toda a contribuição dos pesquisadores que farão suas interpretações nos grupos de estudos e seminários.

Saber formal/ Saber informal

Quando se fala em saber formal e informal, temos que ter a clareza dos universos culturais distintos com os quais estamos trabalhando. Trata-se de entender o que dizem os participantes e os especialistas. Os especialistas carregam em si o saber formal, porém este saber é incompleto, pois trata-se de um saber que não se aplica satisfatoriamente a todas as situações; já os participantes, tem a experiência concreta e são conhecedores do meio.

Para que as duas visões sejam contempladas na pesquisa, o autor sugere a técnica de comparação de temáticas, que nada mais é do que confrontar a visão do especialista e a do participante comum. Os participantes comuns contribuem com o conhecimento buscando explicações e agindo em busca de soluções. Os especialistas, por sua vez, estabelecem sua própria temática relativa ao problema fazendo a indicação de sua ponderação. A comparação das temáticas permite aos pesquisadores constatar tanto as divergências quanto as convergências entre os universos formal/informal.

O uso da técnica de comparação não resolve o problema da relação entre o saber formal e saber informal. É apenas um ponto de partida que consiste em 'mapear' os dois universos de representação e em buscar meios de intercompreensão. (THIOLLENT, 1986 p. 69)

Mapear os universos em questão se faz essencial para a produção do conhecimento dentro da pesquisa-ação.

Plano de ação

Para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação (THIOLLENT, 1986, p. 69).

Partindo do ponto de vista citado pelo autor, a formulação de um plano de ação se constitui uma exigência fundamental, na qual participantes e pesquisadores promoverão uma ação. Sobre a elaboração do plano de ação Thiollent (1986) diz que:

A elaboração do plano de ação consiste em definir com precisão:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos (ou metas tangíveis) da ação e os critérios de sua avaliação?
- e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades.
- f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
- g) Como controlar o conjunto do processo avaliativo? (p. 69-70).

No plano de ação o pesquisador desempenha um papel auxiliar, de assessoramento da pesquisa. Porém, em todo momento, participará da ação/avaliação que o autor denomina como “deliberação”, ou seja, os problemas serão colocados, haverá um momento para a interpretação e definição de diretrizes da ação. Essa ação, amadurecida durante o seminário central, partindo então para o consenso dos resultados, lembrando que o consenso nem sempre é possível.

Divulgação de resultados

A divulgação externa trata-se do retorno da informação dos resultados aos envolvidos e aos setores interessados. É muito importante salientar que essa divulgação seja compatível ao nível de compreensão dos destinatários e também deve ser um espaço aberto para sugestões. Thiollent (1986, p.71) afirma que:

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de propaganda. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação ou de investigação.

Dessa forma, a divulgação externa mostra os resultados de uma pesquisa. Estes resultados podem ser ou não o início de mais um ciclo de investigação. Assim sendo, o retorno visa promover a visão de conjunto para a tomada de consciência de todos os envolvidos. Um ponto sempre importante a ressaltar em qualquer tipo de pesquisa, trata-se dos princípios éticos que permeiam todo o trabalho do pesquisador. Tripp (2005), diz que a ética deve ser incorporada a qualquer projeto de pesquisa-ação. Trata-se de uma conversa franca e aberta com os participantes de forma que nenhuma atividade seja desenvolvida/divulgada sem o consentimento dos envolvidos.

Lima (2015) relata que a ética é uma questão de essência, ou seja, desde sempre somos determinados por um modelo de ética que emana de uma forma natural, no entanto vai sendo superada a partir do envolvimento prático, ou seja, parafraseando Severino (2005) “é na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz”.

Outra questão está no movimento, é como se a ética determinasse a educação. Penso que ambas se influenciam mutuamente. É válido observar que tanto a ética quanto a educação são construções do homem. Portanto, são transformadas a partir do movimento e da ação humana. A ética e a educação são construções históricas e, como tal, não existe uma ética perfeita, pois a ética está sempre em processo construtivo. Em movimento, em transformação. A modernidade bateu à nossa porta e declarou que somos imperfeitos. (LIMA, 2015, p.10)

Nesse sentido, a aceitação da imperfeição e do ser em constante transformação, assumimos que somos educados para atingir aquilo que é convencional, ou seja, estamos sempre em construção. Se precisamos construir algo coletivo, essa ética deve ser pensada nesse sentido democrático, que satisfaça as necessidades humanas de todo o coletivo. A discussão da ética na pesquisa, visa tratar cada singularidade e principalmente garantir ao pesquisador que tenha segurança ao realizar a divulgação de dados, por exemplo. Dessa forma, além de evitar que o pesquisador sofra represálias precisamos criar meios de viabilizar que as pesquisas, principalmente em educação, sejam socializadas no meio em que foram coletadas. Somente assim, com o objeto de pesquisa sendo valorizado e respeitado, é que a ética permeará de fato as divulgações de pesquisa. Quando se pensa na natureza de um projeto de pesquisa-ação, Tripp (2005) considera importante empregar as seguintes modalidades:

- 1- Pesquisa-ação técnica: A pesquisa ação técnica constitui uma abordagem pontual na qual o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática para realizar uma melhora [...]
- 2 – Pesquisa ação prática: A pesquisa ação-prática é diferente da técnica pelo fato de que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas [...]
- 3 – Pesquisa ação política: Refere-se à mudança da cultura institucional e/ou suas limitações [...] é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra os outros para mudar o sistema [...]
- 4 – Pesquisa-ação socialmente crítica: Um a modalidade particular de pesquisa-ação política e ambas se sobrepõe porque, quando se trabalha para mudar ou para contornar as limitações àquilo que você pode fazer, isso comumente é resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito do valor último e da política das limitações [...]
- 5 – Pesquisa-ação emancipatória: Essa é uma outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o status quo não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo. (TRIPP, 2005, p. 457-458)

Tripp (2005), diz que as diferenças expostas são características de diferentes modalidades de fazer pesquisa-ação, cabe ao pesquisador definir e escolher a forma de operar com elas, garantindo assim um bom processo de monitoramento de resultados e aprimoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa-ação é uma estratégia de intervenção social, que oportuniza aos envolvidos discutirem, refletirem sobre seus próprios problemas em busca de soluções possíveis. Esta metodologia contribui no sentido de permitir, aos pesquisadores e os sujeitos envolvidos na pesquisa, interagirem e interferirem no seu próprio ambiente, sem, contudo, separar a pesquisa da ação pensada para a solução do problema, instrumentalizando-os para serem capazes de, partindo da situação-problema, mobilizarem conhecimentos e experiências – teoria e prática – na busca da transformação da realidade.

Contribui também para ampliar o conhecimento dos pesquisadores, bem como o nível de consciência dos participantes, ajudando-os a avançarem, tornando-os autônomos, capazes de pensar e decidir sobre suas realidades, por meio do trabalho coletivo e participativo. Sendo a pesquisa-ação uma estratégia metodológica de pesquisa social, que considera a relevância dos conhecimentos científicos, exige-se que o pesquisador observe, detalhadamente, as etapas previstas e propostas para a organização e o desenvolvimento da pesquisa, garantindo-se, desta forma, a rigorosidade necessária à manutenção da pesquisa-ação no âmbito das ciências sociais.

REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Revista Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em 30 jun. 2018.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, p.483-502. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em 30 jun. 2018.
- LIMA, A. B. Ética em pesquisa: implicações para a educação superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, p. 516-526, 2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/21/168>. Acesso em 30 jun. 2018.
- LIMA, M. A. C., MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ação: Possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. *Revista Diálogo Educacional* [online] 2006, 6 (Setembro-Dezembro). Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=236&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 30 jun. 2018.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 30 jun. 2018.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018



PESQUISA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO

Collaborative research in education

Fabiana Goveia Gava – UFSCar/Sorocaba*
Milena Trude Lima Giacomel da Rocha – UFSCar/Sorocaba**
Vanessa Ferreira Garcia – UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir o campo conceitual, etapas e eixos procedimentais da pesquisa colaborativa no campo da educação. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa centrado na revisão de literatura especializada, destacando-se como fontes centrais as obras de Ibiapina (2008, 2016), Magalhães (2007, 2011), Ferreira (2009) entre outros. Essa abordagem cunhada de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é enfatizada como uma das estratégias de abordagem qualitativa na qual, a participação não é reduzida à simples cooperação, conseqüentemente a sensibilidade de todos os atores, pesquisadores e participantes, torna-se o eixo de nucleação dos significados e percepções a partir do objeto de estudo. Na área de formação de professores a pesquisa colaborativa projeta-se como significativa ferramenta para compreensão e desvelamento de mundo que são construídas na escola e seu contexto e na formação docente inicial e continuada.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Pesquisa qualitativa. Formação de Professores.

Abstract: The objective of this article is to discuss the conceptual field, stages and procedural axes of collaborative research in the field of education. It is an exploratory study, a qualitative approach centered in the revision of specialized literature, highlighting as central sources the works of Steve (2008, 2016), Magellan (2007, 2011), Flag (2016), among others. This critical collaborative research approach (PCCOL, in the portuguese acronym) is emphasized as one of the strategies of qualitative approach, in which participation is not reduced to simple cooperation. Consequently, the sensitivity of all actors, researchers and participants becomes the axis of nucleation of the meanings and perceptions from the object of study. In the area of teacher training the collaborative research projects itself as a significant tool for both understanding and unveiling of the world, which are built in the school and its context and in the initial and continuing teacher formation.

Keywords: Collaborative research. Qualitative research. Teacher training.

INTRODUÇÃO

De ubuntu¹...: “Eu sou porque nós somos”. Eu sou humano, e a natureza humana implica compaixão, partilha, respeito, empatia... (Dirk Louw)

A partir da epígrafe apresentada estabelece-se um diálogo com a proposta da pesquisa colaborativa, o senso “Ubuntu” do aprendizado partilhado, da troca, da construção de saberes e possibilidades em grupo, do aprender a ouvir o outro. Buscam-se nas manifestações das diferentes opiniões e tensões,

* Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP e orientadora pedagógica na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP. E-mail: gavafabiana@gmail.com.

** Aluna Ouvinte do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP e professora de educação básica II em cursos livres de idiomas em Sorocaba/SP. E-mail: milenatrude@yahoo.com.br.

*** Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, especialista em Psicopedagogia e professora de educação básica I – Educação Infantil na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP. E-mail: vanessafgarcia2011@hotmail.com.

¹O sentido de *ubuntu* está resumido no tradicional aforismo africano “*umuntu ngumuntu ngabantu*” (na versão zulu desse aforismo), que significa: “Uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas”, ou “eu sou porque nós somos”. Ser humano significa ser por meio de outros. (DIRK J. LOUW, 2010) entrevista disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3687&secao=353. Acesso em 22 jun. 2018.

inerentes a esse processo, novas perspectivas frente aos desafios cotidianos contrapondo-se ao isolamento das ações educativas e pesquisas acadêmicas.

Dentro dessa proposta de inter-relação de saberes, a pesquisa colaborativa nasce a partir de demandas de maior interlocução entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade do contexto educacional em especial na educação básica. Segundo Ibiapina (2016) a pesquisa colaborativa pretende agregar saberes teóricos e práticos diminuindo, assim, o considerado “fosso” entre os dois contextos. Busca-se essa aproximação de forma que conhecimentos produzidos academicamente coadunem com as práticas docentes e a dialogicidade entre as vivências práticas sejam favorecidas pelos saberes científicos.

De acordo com os estudos de Pérez Gómez (2001) no período entre 1960 e 1980 os estudos com base nas teorias psicológicas comportamentais, experimentais e funcionais norte-americanas tiveram grande influência no campo de pesquisa da formação docente. Nesse processo, Ibiapina (2016) destaca que, nas últimas décadas do século passado as pesquisas na área das ciências humanas e sociais seguiram embasadas nas ideias apresentadas com ênfase na docência, formação e práticas educativas com foco no comportamento e eficiência do professor.

A partir da década de 80 começa-se a pensar na pesquisa com os professores, em vez de se falar sobre eles, adquirindo um caráter mais sociológico. Nesse processo, o professor passa a ser visto como sujeito que tem papel ativo e seus saberes deveriam ser valorizados bem como a partilha de conhecimentos numa coprodução de saberes teóricos mediados pela prática e vice-versa. Considerando a importância desse processo de articulação de saberes este artigo enfatiza alguns subsídios iniciais para compreensão das ideias centrais da pesquisa colaborativa e Pesquisa Crítica de Colaboração elucidando possibilidades para sua implementação. Traremos dentro da proposta do artigo proposições para realização de trabalhos com ênfase na colaboração que possibilitem a transformação nos espaços educacionais em que o pesquisador partilha, propõe mediações e reconstrói conhecimentos.

Na primeira parte abordamos os contextos e características da pesquisa colaborativa e o conceito de colaboração. Na segunda parte exploramos a ênfase às etapas e procedimentos que implicam sua efetivação com foco na proposta da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) a partir dos estudos de Magalhães (2016). Na terceira parte enfatizamos o tratamento de dados e algumas possibilidades para elaboração do relatório final. Nas considerações finais trazemos a articulação das abordagens apresentadas explicitando os desafios, possibilidades e contribuições dessa metodologia de pesquisa no espaço formativo educacional.

CONCEITO E CARACTERÍSTICA DA PESQUISA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO

A pesquisa colaborativa embasada em Magalhães (2016) é uma metodologia de pesquisa no âmbito da educação, a qual considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscaram-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros.

Segundo Desgagné (2007) os estudos que enfocam a articulação entre saberes acadêmicos e práticos são amplos e têm como seus principais representantes: Shon (1983, 1997); Paquet, Gilles, Navarre, Gélina, Du Montcel & Vimont (1991); Saint-Arnaud (1990, 1992); Curry, Wergin Etal (1993). Segundo Gasparotto e Menegassi (2016). Na atualidade segundo Gasparotto e Menegassi (2016), cita entre outros representantes com estudos aprofundados nessa temática: Magalhães (1998, 2002), Magalhães e Fidalgo (2010) e Ibiapina (2008).

O campo vem se estruturando nas últimas décadas e ganhando espaço como possibilidade de construção de saberes e de inter-relações significativas, viabilizando diálogos e trocas possibilitando visões mais ampliadas dos desafios e tensões vivenciados no contexto da educação básica e, concomitantemente, contribuindo para que os saberes acadêmicos não se construam distanciados da realidade escolar. Segundo Ferreira e Ibiapina (2011) na pesquisa colaborativa o projeto do pesquisador precisa estar amalgamado aos objetivos formativos do contexto, partindo das demandas em comum do grupo docente atrelado às questões que o pesquisador almeja responder. Nesse sentido, “[...] a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais.” (BOAVIDA e PONTE, 2002, p.43). Frente a inúmeros desafios vivenciados pelos professores e comunidade escolar a

pesquisa colaborativa vem constituir possibilidades em meio a tantas demandas e problemas que permeiam o cotidiano escolar:

Reconhece-se, cada vez mais, a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos. São as dificuldades dos alunos em atingir os objectivos curricularmente prescritos, são as dificuldades das instituições escolares em assumirem projectos educativos fortes e em estabelecerem relações profundas de envolvimento com as comunidades onde se inserem, é a imagem degradada que a educação tem hoje nos media e, pior que tudo, é a descrença generalizada na possibilidade de transformar, de modo positivo, esta situação. (BOAVIDA e PONTE, 2002, p.44)

As implicações da pesquisa colaborativa vem ao encontro de inúmeras demandas educacionais nos trazendo expectativas de construções e soluções coletivas. No entanto, as propostas colaborativas não se consolidam de forma natural, é preciso possibilitar esse aprendizado de escuta e partilha de práticas, percepções e perspectivas. Espaços que se constroem por meio da mediação de conflitos e ideias e do respeito aos processos de cada membro, considerando essas premissas, para colaborar é preciso aprender. Segundo Boavida e Ponte (2002) colaborar e cooperar são conceitos com propostas diferentes: cooperação relaciona-se com propostas coletivas de trabalho, há relações hierárquicas de poder definidas e nesse processo há vozes e opiniões que prevalecem sobre as outras, ou seja, nem todos podem opinar ou se posicionar honestamente frente às propostas de trabalho instituídas. Conforme Cadório e Veiga (2013) as concepções de pesquisa colaborativa e cooperativa se diferem a partir do grau de autonomia dos membros do grupo. Na pesquisa colaborativa o pesquisador precisa minimizar as relações hierárquicas, garantindo espaços democráticos com maior fluidez de opiniões para que a proposta da pesquisa contemple, da melhor forma possível, as reais demandas do grupo.

Considerando esse caráter dialógico o referencial teórico-metodológico que embasa a pesquisa colaborativa, fundamenta-se na filosofia marxista, no arcabouço do materialismo histórico dialético, que considera que as mudanças na vida do indivíduo advém das mudanças históricas e materiais, assim como, o indivíduo também interfere nesse processo de transformação. Ao mesmo tempo em que o sujeito transforma, também sofre transformações, sendo o protagonista da construção de sua própria realidade. A pesquisa colaborativa articula-se em espaços que garantam as interações entre os sujeitos, fundamentando-se na perspectiva sócio-histórico-cultural Vygotsky (1991); Leontiev (1977) e Bakhtin (2002) que compreendem o sujeito considerando sua história, cultura e sociedade a partir das condições reais de sua existência, do qual procedem seus processos, assim como, através da interação de uns com os outros, os sujeitos se constituem mutuamente por meio de suas vivências sociais e culturais. Em outras palavras, o foco principal é a historicidade do sujeito, seu meio social e cultural, a compreensão de suas ações na interação dialética dos mesmos com o mundo, através da linguagem.

Dessa forma, as pesquisas intervencionistas, aqui com ênfase na pesquisa crítica de colaboração, considerando a relação entre os sujeitos, sua historicidade e contextos que estão inseridos, produzem relações colaborativas e transformadoras dentro do binômio pensar- agir. Segundo Magalhães (2007), a pesquisa crítica de colaboração possibilita ao pesquisador a observação do cotidiano e o contato direto com os participantes, criando situações para que se desenvolvam ações conjuntas viabilizando intervenções formativas. Os discursos se configuram em suas tensões e dialogicidades buscando criar ambientes de aprendizado, reconstrução de ideias e possibilidades a todos os envolvidos.

De acordo com Ninin (2013) a colaboração está pautada em indagações que partem de fatos concretos, é ampliada através da prática na produção, reorganização e avaliação que viabilizam o questionamento de sentidos, é um processo de negociação, pois exige que os indivíduos ouçam uns aos outros, compartilhem pensamentos, se posicionem em concordância ou discordância, fortaleçam e aprofundem a discussão, tragam novas temáticas para esse processo. Assim, conforme Santos e Magalhães (2016) a postura questionadora dos sujeitos para si e para outro traz a contradição das relações dialéticas, pois ao colaborar geram-se conflitos. Estes são fundamentais para reflexão sobre o problema em questão, promovendo a partilha de significados e expandindo a atividade, portanto, explica-se o termo "crítico".

Na Pesquisa Crítica de Colaboração, "[...] o conceito de criticidade implica um olhar sobre si próprio e sobre a *práxis*, que sabemos não é individual, ao contrário disso, acontece em um tempo e espaço sociais e envolve os diferentes participantes" (SANTOS e MAGALHÃES 2016, p. 180). Dessa forma, o agir tem uma intencionalidade relacional entre os envolvidos na pesquisa, para isso se faz necessária

a reciprocidade em caminhar para ações coletivas de fortalecimento em prol da comunidade escolar ao qual o pesquisador se propõe a investigar, partilhar e inter-relacionar saberes.

EIXOS PROCEDIMENTAIS PREDOMINANTES

No processo de construção da pesquisa a partir da proposta de colaboração crítica, segundo Magalhães (2011), a organização da pesquisa e seus encaminhamentos são negociados entre os envolvidos (professores, pesquisador, comunidade escolar), sendo flexibilizados e orientados em acordo com as necessidades vivenciadas nos encaminhamentos das propostas. Nesse processo é necessário, como primeiro passo de pesquisa, a aproximação com o grupo em que se deseja trabalhar por meio da adesão voluntária, para isso é preciso atender a uma demanda formativa, um interesse de aprofundamento de uma dada temática ou possibilidades de resoluções de problemas comuns vivenciados.

Ainda em Magalhães (2016), esta abordagem viabiliza a vivência de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) compreendida como um espaço de ação criativa, pautadas na compreensão e transformação por parte dos participantes, decorrentes dos sentidos dados aos conceitos trabalhados com foco no objeto, estes mediados pelas regras, papéis dos sujeitos e divisão do trabalho, permitindo aos mesmos, novas formas de agir e se relacionar:

Esse processo implica em que os participantes assumam riscos, o que desenvolve a responsabilização, a confiança e a interdependência entre eles, além de favorecer a criação das zonas de desenvolvimento proximal mútuas, uma vez que, em esforços colaborativos, aprende-se um com o outro, ensina-se o que se sabe, numa apropriação mútua. (SANTOS e MAGALHÃES, 2016, p.181)

Nesse sentido, todos os participantes são colaboradores de acordo com suas possibilidades frente às atividades coletivas, que consistem em espaços de discussões de participação conjunta, nos quais se expressam ideias, questionamentos, discordâncias, avaliações referentes às teorias que subsidiam as práticas e papéis dos sujeitos. O que não significa que todos os membros possuam as mesmas responsabilidades, o pesquisador assume o papel de articulador dos conhecimentos acadêmicos e teóricos e os demais colaboram a partir de seus saberes práticos e perspectivas.

Segundo Ninin (2013) existem seis princípios que guiam o desenvolvimento da colaboração: *responsividade; deliberação; alteridade; humildade e cuidado; mutualidade e interdependência* que serão explicitados no subtítulo a seguir, no quadro que traz categorias para análise dos padrões de colaboração. Por meio desses princípios, as propostas podem ser articuladas, orientadas e revistas analisando se os percursos da pesquisa seguem norteados, o mais fielmente possível, às propostas colaborativas.

Uma das possibilidades para grupos de estudos no contexto da perspectiva colaborativa são os Ciclos de Estudos Reflexivos que segundo Ferreira (2009) constituem espaços que possibilitam os aprofundamentos necessários, trocas e mediações. Os ciclos de estudos embasados na metodologia da elaboração conceitual de Ferreira (2009) se articulam da seguinte forma: diagnóstico dos conhecimentos prévios; acesso antecipado aos textos; leitura prévia dos mesmos; discussão das ideias centrais dos autores e retomada de aspectos considerados necessários a uma maior compreensão das ideias; comparação dos conceitos emitidos pelos autores, destacando semelhanças e diferenças entre eles; relação das propriedades ou atributos essenciais (necessários e distintivos) do conceito; reelaboração dos conceitos considerando essas propriedades e, como conclusão, a comparação dos conceitos elaborados (prévio e reelaborado). Os ciclos de estudos reflexivos como forma de inserção das temáticas de estudos teóricos possibilitam essa interlocução entre as concepções iniciais e os conhecimentos acadêmicos viabilizando a ampliação do repertório de saberes e avanços nos debates para além das perspectivas vivenciadas.

Considerando as possibilidades apresentadas, nos grupos de pesquisas colaborativas é importante destacar que a possibilidade de igual negociação entre os participantes e pesquisadores, gere situações conflituosas, desencadeie divergências, enfrentamentos que levem o coletivo a não concluir ideias por meio de falsos consensos, mas sim articular teoria-prática de maneira crítica e criativa. Nessa perspectiva, o conflito é uma ferramenta de crítica essencial para o desenvolvimento da colaboração. É preciso compreender as relações de poder que determinam as ações dos indivíduos,

buscando eliminá-las, se possível, ou mesmo diminuir as hierarquizações presentes para que diálogos horizontalizados se efetivem.

TRATAMENTO DOS DADOS E ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL

Para o êxito da pesquisa colaborativa é fundamental que cada participante tenha bem definido o papel que desempenhará e como suas competências e vivências podem ajudar na problemática em foco. Tais princípios, quando organizados em categorias, tendo em vista perguntas e padrões de colaboração podem nortear a análise e interpretação dos resultados. Santos e Magalhães (2016, p.185-186) apresentam um quadro embasado nos seis princípios de Ninin (2013) que podem subsidiar esse processo:

Quadro 1: Categorias para análise de padrões de colaboração, papéis e regras:

Padrão	Papel do Sujeito	Regras de Participação
Responsividade	Comprometer-se com a própria participação do outro em direção ao ato de responder, seja por meio de ação ou de reflexão. Perguntar ou responder implicam considerar a resposta ou a pergunta do outro como artefato mediacional para seu próprio desenvolvimento, implica em envolver-se com a resposta do outro.	Explicitar pontos de vista em busca de articulação com os demais.
Deliberação	Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos. Perguntar implica em saber o porquê de uma dada pergunta feita ao outro (ato consciente), implica na intenção de envolver-se na interação, no jogo pergunta-resposta.	Explicitar argumentos com clareza, fundamentar pontos de vista.
Alteridade	Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de vista do outro. Perguntar implica conhecer o outro nessa perspectiva, o que se pergunta nunca é o que outro não tem como responder. A resposta esperada/solicitada não pode ser pré-estabelecida por quem pergunta.	Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os outros
Humildade e cuidado	Abandonar posicionamentos pessoais em prol de interesses coletivos. Perguntar implica considerar-se parte de um grupo e, portanto, considerar conhecimentos e necessidades do grupo.	Acolher e colocar em discussão posicionamentos divergentes.
Mutualidade	Garantir espaços de pronunciamento e participação. Perguntar implica considerar toda e qualquer resposta como meio para impulsionar o pensar. Nessa perspectiva, não há "resposta errada".	Considerar toda e qualquer participação como legítima.
Interdependência	Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos interacionais. Perguntar implica considerar seu próprio conhecimento inacabado ou suscetível a mudanças em decorrência das diversas vozes que entrecruzam o discurso dos interlocutores respondentes	Garantir a presença do entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações.

Fonte: Santos e Magalhães (2016, p.185-186)

Ressaltamos que existem outras formas para estabelecer as categorias e análise dos dados como as relacionadas a sessões reflexivas, investigação de interação face a face, entre outras. Ibiapina (2008) comenta a respeito do quão complexo e árduo é o processo da escrita acadêmica, não estando isenta a pesquisa colaborativa de tal dificuldade. Entretanto, com o objetivo de derrubar parte das barreiras envolvidas em tal processo – barreiras as quais muitas vezes colocadas pelo próprio pesquisador – e motivá-los à escrita, Ibiapina (2008) sugere alguns passos a serem seguidos na escrita do relatório de determinada pesquisa colaborativa.

O primeiro fator que deve ser levado em consideração, segundo a autora, é a clareza com que se deve expor a questão central do trabalho. A pergunta que norteará/norteou a pesquisa deve aparecer de forma explícita ao leitor. O passo seguinte refere-se a um movimento que deverá ser feito ao longo de todo o texto: deve-se fazer uma imersão sistemática no assunto, de modo a ir expondo ao leitor dados e argumentos que tornem, gradativamente, o objeto da pesquisa algo tangível e compreensível. Ibiapina (2008) elenca as partes que devem compor um relatório de pesquisa colaborativa. São elas: introdução, referencial teórico, desenvolvimento (com seções e subseções) e conclusão.

Na introdução, o autor já deve delimitar o assunto a ser tratado, assim como expor a problemática em que está inserido e definir os conceitos que serão adotados ao longo de toda a pesquisa, com o objetivo de permitir ao seu leitor uma breve “pinçada” a respeito do problema como um todo. Também nesta primeira seção devem ser evidenciados os objetivos da pesquisa e a metodologia adotada que, por sua vez, deverá dialogar com o referencial teórico. O referencial teórico traz ao relatório o que já há de literatura produzida a respeito do objeto em questão (ou, ainda, a respeito das questões que o permeiam) e contribui para que o aspecto da rigorosidade científica seja atendido. A seção destinada ao desenvolvimento pode conter seções e subseções que, assim como explica Ibiapina (2008, p. 101), “[...] descrevem, analisam e interpretam as informações obtidas na pesquisa, sendo que essa é considerada como a principal parte do artigo”, já que traz toda a apresentação e análise de dados (à luz, é claro, do referencial teórico exposto anteriormente, que contribui para a legitimação de tais interpretações). E, por fim, a conclusão, parte na qual se retomam os objetivos que haviam sido levantados na introdução e, se propõe a responder a(s) pergunta(s) que havia(m) sido apresentada(s) já na primeira parte do relatório.

Cabe também mencionar que no relatório de pesquisa colaborativa, assim como em qualquer outro tipo de o relatório que se refira à pesquisa acadêmica, é de responsabilidade do autor fazer-se entender e facilitar ao seu leitor a compreensão de seu objeto e a legitimação de suas interpretações, alcançadas através da observação e cumprimento dos três eixos que devem nortear a pesquisa acadêmica: a radicalidade, a rigorosidade e a visão de conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas destacam que pesquisas de âmbito colaborativo podem trazer ricas contribuições tanto às vivências das práticas educacionais, quanto ao campo acadêmico. Por meio dessa concepção de pesquisa, podem-se revisitar as ações cotidianas em busca das transformações e melhorias dos contextos. Cabe ao pesquisador a clareza de seu papel diante da proposta e não possuir uma visão enrijecida frente aos processos de pesquisa que serão articulados em acordo com as demandas e possibilidades do grupo ao qual está inserido. Mediar e dar sentido às tensões vivenciadas é outra atribuição desse pesquisador que precisa compreender que a manifestação das ideias divergentes podem ser ricas oportunidades de amadurecimento do grupo e consequentemente de encaminhamentos da pesquisa.

Evidenciamos que a Pesquisa Crítica de Colaboração exige um forte nível de engajamento e compromisso com a comunidade escolar dentro do escopo das questões orientadoras de sua proposta investigativa. Aos que acreditam que os saberes acadêmicos devem estar em consonância com as vivências docentes e estas devem ser embasadas pelos conhecimentos científicos, a pesquisa colaborativa viabiliza caminhos e indica possibilidades. Para a concretização desse desafio, no contexto em que as problemáticas nos espaços escolares se agigantam e se reconfiguram rapidamente exigindo dos atores envolvidos novas estratégias de atuação, essa metodologia nos apresenta alternativas trazendo as ações coletivas ao centro do processo.

Tratando-se de um enfoque qualitativo que envolve relações humanas de forma dinâmica e que no contexto colaborativo traz inquietações e mobilizações que se contrapõe ao comodismo, nem sempre as expectativas das soluções e transformações almejadas se concretizam ou são perceptíveis devido às inúmeras variáveis que compõe o processo. No entanto, por meio dessas mobilizações, aprendizados serão construídos e posicionamentos poderão ser repensados ou revisitados orientados pela ação na reflexão e pela reflexão na ação. Considerando a riqueza de interações que as concepções colaborativas nos trazem, até mesmo fora do contexto metodológico, a proposta colaborativa pode ser uma concepção orientadora de ações visando ao fortalecimento de grupos que desejam agir

colaborativamente e ouvir e valorizar as diferentes vozes, visando à partilha de saberes em contraposição ao isolamento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BOAVIDA, A M; PONTE, J. P. *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (p. 43-55). Lisboa: APM, 2002.
- CADÓRIO, L. e VEIGA, S. *Mudanças nas concepções e Práticas dos professores*. Edições Vieira da Silva, 2013.
- DESGAGNÉ, Serge. *O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos*. Université Laval, Québec-Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629> . Acesso em 30 jun. 2018.
- FERREIRA, M. S. *Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos*. Brasília: Liberlivro, 2009.
- FERREIRA, M.S.; IBIAPINA. I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.
- FREITAS, M. T. A. *A abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/555/555>. Acesso em 30 jun. 2018.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. *Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente*. Perspectiva, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/39571-166191-1-PB%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/39571-166191-1-PB%20(7).pdf) . Acesso em 30 jun. 2018.
- IBIAPINA, I.M.L.de M. *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.
- IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.
- LEONTIEV, A. N. *Activity and Consciousness 1977*. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em 19 jun. 2018.
- MAGALHÃES, M. C. C Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo–metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.
- MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007.
- NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica*. Uma investigação à luz da Linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANTOS, J. O.de C. MAGALHÃES, M. C. C. Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”. In: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

VYGOTSKY, L.S. (1934). *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

USO E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS E FILMAGENS EM PESQUISA QUALITATIVA

Use and interpretation of images and filming in qualitative research

Amanda Regina Martins Dias – UFSCar/Sorocaba*

Katlin Cristina de Castilho – UFSCar/Sorocaba**

Viviane da Silva Silveira – UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a utilização de imagens e filmagens, enquanto escolha metodológica para coleta de dados nas pesquisas qualitativas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, orientada pela revisão de literatura especializada (BOHNSACK, 2007, 2013; WELLER e BASSALO, 2011; PINHEIRO, KAKEHASHI, ANGELO, 2005). No desenvolvimento e conclusão do artigo foi possível observar que com o avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos a utilização de imagens e vídeos tem se tornando cada vez mais frequente nas pesquisas qualitativas, possibilitando maior riqueza de informações e confiabilidade nas pesquisas, gerando resultados mais precisos e ainda que recorrentes. De forma especial na área de educação, visto a necessidade de análise tanto de imagens históricas, enquanto documentos, como apreensão dos valores e condicionantes de dimensões culturais e sociais dos sujeitos. Assim, a pesquisa com imagens, som e filmes são recursos indispensáveis para o campo da educação na abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa. Coleta de dados. Imagens. Gravação em vídeo.

Abstract: The objective of this article is to discuss the use of images and filming, as a methodological data collection choice in qualitative surveys. It is therefore an exploratory research, of qualitative nature, guided by the revision of specialized literature (BOHNSACK, 2007, 2013; WELLER and BASSALO, 2011; Pine, KAKEHASHI, ANGELO, 2005). In the development and conclusion of the article it was possible to observe that with the technological breakthrough in recent years the use of images and videos has become increasingly frequent in qualitative research, enabling greater wealth of information and Reliability in research, generating more accurate and even recurring results, especially in the area of education, given the need to analyze both historical images and documents to comprehend of the values and constraints of cultural and social dimensions of the subjects. Thus, images, sound and films are indispensable resources for the research qualitative approach in the field of education.

Keywords: Qualitative research. Data collect. Images. Video recording.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a utilização de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa, compreendendo-as como materiais que carregam em seu cerne um conjunto de singularidades a serem analisadas em estudos científicos no campo social. Trata-se, mais especificamente, de apresentar uma breve análise sobre as possibilidades de utilização desses recursos como forma de aprofundar o conhecimento de ações humanas em sua complexidade e em um diálogo com análises sociológicas, a partir da pesquisa com imagens e filmagens.

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) câmpus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento e Gestão da Educação e Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba/SP. E-mail: amandarmdias13@gmail.com

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) câmpus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento e Gestão da Educação e Professora da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba/SP. E-mail: katlin_cristina@yahoo.com.br

*** Aluna Especial do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) câmpus Sorocaba, membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento e Gestão da Educação e Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Salto de Pirapora. E-mail: vivi.dani.vi@hotmail.com

No movimento teórico-metodológico, as imagens, paradas ou em movimento, podem ser compreendidas como referências documentais de ações sociais, as quais revelam visões de mundo, dentre outros aspectos a serem aprofundados cientificamente. Para tanto, há de se considerar uma rigorosidade capaz de fundamentar tais estudos, a qual se mostra a partir de métodos e procedimentos metodológicos precisos e capazes de viabilizar acesso às imagens e vídeos em sua totalidade.

Tratando-se de uma revisão de literatura sobre a temática, este trabalho está organizado em três seções que trazem os eixos procedimentais fundamentais para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa que tem as imagens paradas ou em movimento como respondentes, sendo assim, algumas possibilidades são trazidas aqui, não como forma de esgotar a temática, mas para indicar, brevemente, alguns caminhos possíveis.

Como método de exposição, a primeira seção discute o conceito e as características do uso de imagens em pesquisa qualitativa, tendo como referência o método documentário proposto pelo alemão Ralf Bohnsack, a partir, principalmente, dos estudos de Mannheim, Panofsky e Imdahl e ainda aponta as características e a importância do uso da imagem no campo da pesquisa educacional, trazendo contribuições significativas às pesquisas que buscam analisar os fenômenos presentes em sala de aula, como a interação das crianças e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

A segunda seção trata dos eixos procedimentais predominantes especificamente no uso de imagens e filmagens em pesquisas, as quais são indicadas para estudos de ações humanas complexas e exigentes de um olhar para o que está em movimento, como expressões faciais, corporais, verbais, ações e comportamentos. Serão abordados, para tanto, alguns eixos procedimentais que viabilizam tais análises e potencializam a utilização desse importante recurso na pesquisa científica.

A terceira seção aborda o tratamento dos dados e a elaboração do relatório final, trazendo contribuições aos pesquisadores que pretendem utilizar imagens e filmagem como recurso na coleta de dados da pesquisa, elencando os passos indispensáveis na análise do material audiovisual, trazendo o pesquisador à reflexão se realmente o uso de uma gravação visual trará melhora significativa ao resultado da sua pesquisa, bem como se possui habilidades para que ele mesmo faça a gravação e posteriormente analise os dados encontrados ou se o pesquisador necessita informar-se melhor sobre a temática adquirindo novos conhecimentos para operacionalização dos equipamentos e sobre temas referentes aos direitos de imagem e publicação, sendo de grande valia para o pesquisador.

Por fim, as considerações finais apontam que, com o avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos, bem como com o desenvolvimento teórico-metodológico que subjaz a utilização de imagens e vídeos com a necessária rigorosidade científica, as pesquisas podem encontrar nesses materiais, fontes de conhecimento singular a ser apreendido e analisado qualitativamente.

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO USO E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS E VÍDEOS

Atualmente, os métodos de pesquisa que utilizam como única possibilidade apenas palavras e números captados por meio de entrevistas e questionários tem sofrido muitos questionamentos, já que, com o avanço das tecnologias em nosso dia-a-dia, as imagens e vídeos passaram a fazer parte do nosso cotidiano modificando a maneira de nos relacionarmos com o mundo e modificando também a maneira de ensinar e aprender, já que através das imagens os fatos e informações se tornam mais atrativos.

Segundo Garcez (2011), em pesquisas qualitativas é necessário que o pesquisador se interrogue sobre o seu objeto de pesquisa e seus objetivos, para identificar qual instrumento será mais adequado para realizar observações sistemáticas, seja realizar entrevistas, produzir diários de campo, fotografar, filmar, entre outros. Cabendo perguntar, em quais circunstâncias o recurso da filmagem se efetiva como necessário na realização de uma pesquisa empírica de base qualitativa. Em relação à imagem, especificamente, até o séc. XVI a história da arte através da iconografia estava relacionada apenas a conceitos religiosos, como representações de anjos, santos, anunciação, de vida e morte de Jesus. Atualmente o conceito de iconografia se refere a qualquer grupo temático, engloba traduzir qualquer tipo de arte, quadros, telas, monumentos, esculturas, retratos, fotografias, entre outros. O termo diz respeito ao estudo descritivo da simbologia e representação das imagens.

Durante muito tempo a imagem sofreu por não ter espaço dentro da pesquisa científica uma vez que os documentos escritos eram privilegiados. Nessa mesma época especialmente na Alemanha os métodos qualitativos estavam se desenvolvendo e aprimorando de maneira crescente. Esse

crescimento estava diretamente ligado à interpretação de textos, de certa forma a “virada linguística” e associado à premissa da “validade” que a precedeu. (BOHNSACK, 2013). Embora existissem dúvidas da validade das imagens como material empírico, nomes como Karl Mannheim, Erwin Panofsky e outros, contribuíram na formulação de processos metodológicos que fossem capazes de trazer para a pesquisa social a utilização científica dessas imagens.

A discussão da diferença do entendimento através da imagem e o entendimento sobre a imagem foi extensivamente estudada por William Mitchell, o discernimento do mundo através da imagem quer dizer que o mundo não é somente simbolizado por imagens, mas também fundamentado e originado por elas. Este mundo formado através de imagens pode ser compreendido de duas formas, a interpretação de imagens, a iconicidade e mais além quando se pensa na imagem que dirige a ação, que orienta as práticas cotidianas. (BOHNSACK, 2007). As imagens estão revestidas de signos e significados, que em conformidade com a semiótica são associados a uma representação ou imagem mental. O entendimento de imagens que orientam as ações práticas está relacionado com o conhecimento implícito e atóxico, que foi denominado pelo teórico Karl Mannheim como método documentário de interpretação.

O método desenvolvido por Karl Mannheim, tem por objetivo a compreensão das visões de mundo e apresenta três níveis de sentido: um nível imanente, um nível expressivo e um nível documentário. A mudança de interpretação imanente ou literal, para a interpretação documentária, corresponde a mudança do nível do conhecimento explícito, do nível das teorias do senso comum, para o nível do conhecimento implícito ou atóxico. (BOHNSACK, 2013). O historiador da arte Erwin Panofsky sofreu forte influência do método de interpretação documentária de Karl Mannheim seu contemporâneo, pois a diferença da iconografia para a iconologia corresponde a mudança do conhecimento explícito, imanente ou literal, para o nível do conhecimento implícito ou atóxico, ou seja, a interpretação documentária.

Panofsky apresenta três níveis de interpretação de imagens. O primeiro a pré-iconografia voltada ao significado primário ou natural, considerado como interpretação do senso comum, acessível a qualquer pessoa. O segundo a iconografia é o estudo descritivo da simbologia e representação das imagens. Em ambos os níveis o questionamento é sobre “o que” é descrição pura e simples dos objetos, é o visível aquilo que está explícito. O terceiro nível a iconologia é a “ruptura com o senso comum” o questionamento é “como”, aprofunda-se no que a imagem quer dizer, analisando de um modo mais interpretativo. Nesta fase Panofsky aponta para a análise das visões de mundo e o conceito de habitus, o pensar e o agir de diferentes produtores. Os produtores de imagens que representam, no caso os que estão produzindo a imagem e do outro lado os produtores de imagens representados, os que estão à frente a câmera. (BOHNSACK, 2007 e 2013).

Na área da educação, as imagens podem oferecer perspectivas de análise que vão para além do que está no registro escrito. Desde estudos históricos, (com a utilização de imagens para ampliar a compreensão de modos de vida de determinada época, concepções de criança e infância, por exemplo), até pesquisas que envolvem questões sociais, políticas, de gênero, raça e etnia, as imagens podem promover a construção de conhecimento sob uma ótica não hegemônica, tendo, como suporte metodológico, uma estrutura organizada de análise que suporte um olhar diferenciado na pesquisa e comporte novos olhares. Em certa medida, estudos críticos que visam percorrer caminhos genealógicos antes não percorridos; que buscam explorar instrumentos que permitam encaminhamentos diferenciados; que tem como objetivo construir novos conhecimentos, é que podem encontrar nas imagens uma rica fonte de pesquisa nas diversas esferas da educação.

Sob outra perspectiva, ao considerarmos o produtor das imagens, pode-se inferir sobre o sujeito que a produz. Estudos científicos, inclusive na área da educação, podem fazer uso de obras de arte, desenhos, fotografias. Ao perceber nessas imagens uma forma de compreender os sujeitos que as produziram, tem-se um instrumento de pesquisa científica que, a partir de um método de análise estruturado, permite pensar a educação, a sociedade, os temas sociais, sob uma outra perspectiva.

No que se refere aos vídeos, é possível dizer que a filmagem é uma melhoria no processo de observação, pois para que uma observação seja considerada fidedigna é necessário que o observador seja preciso em seus registros. Não basta simplesmente se aproximar do objeto e olhá-lo, é preciso observar e registrar controlada e sistematicamente para que seus registros sejam confiáveis. Constituindo-se como um método de observação indireta de coleta de dados, o vídeo (filmagem) é

indicado para estudo de ações humanas complexas, difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador (PINHEIRO, KAKEHASHI, ANGELO, 2005).

Estudos indicam que o uso da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem capturados com outros instrumentos, como expressões faciais, corporais e verbais, ações e comportamentos. A principal vantagem deste método é o exame aprofundado do processo de análise, pois o vídeo nos permite visualizar quantas vezes for necessário o material gravado, permitindo a descoberta de novos caminhos a serem trilhados. Essa característica permite certo grau de exatidão na coleta de informações, indo ao encontro dos questionamentos que colocam a subjetividade da pesquisa qualitativa em xeque. (GARCEZ, DUARTE, EISENBERG, 2011).

Segundo Bodgan e Biklen (1998), no campo da pesquisa educacional, mesmo com muitos esforços, a educação compreendida como campo de investigação, tem apresentado certa tendência em evitar a cultura visual e os debates sobre o valor epistemológico das imagens na pesquisa educacional. A dependência de palavras e números entre os pesquisadores educacionais e a tendência geral de desconsiderar as imagens acontece de maneira generalizada, envolvendo tradições acadêmicas, orientações teóricas e métodos de pesquisa.

É importante enfatizar, que ao utilizar imagens, como as fotografias, não se deve considerá-las neutras, simplesmente como documentos captados por uma lente ou por um artista, isso as limitaria a objetos "naturais", quando na verdade essas imagens são construídas socialmente dentro de padrões específicos, que demonstram entre tantas coisas, as regras com as quais o sistema de poder é definido e delimitado em determinada época e sociedade. Imagens produzidas em situações de pesquisa têm as mesmas marcas de subjetividade que registros manuscritos, porém podem trazer mais elementos do contexto observado.

Devido essa característica, a integração do som e imagens em movimento colaboram para desvendar a complexa rede de produção de significados e sentidos manifestados nas palavras, gestos e relações, a compreender as culturas infantis e a captar a essência das narrativas em jogo. Para exemplificar, Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) relatam em seu trabalho pesquisas realizadas por outros pesquisadores que evidenciam a importância da captação de imagens em vídeo, principalmente em estudos com crianças e fenômenos complexos como a prática pedagógica, que sofre a interferência de múltiplas variáveis.

Se tratando de pesquisas com crianças, alguns aspectos só podem ser registrados e analisados com o uso da videogravação, tendo em vista a inquietude das crianças que, falam ao mesmo tempo que brincam, choram, sentam, levantam e interagem o tempo todo. Para uma análise mais compreensiva do fenômeno, o vídeo permite capturar o contexto das interações, bem como permite a repetição de revisões. (GARCEZ, DUARTE E EISENBERG, 2011)

EIXOS PROCEDIMENTAIS PREDOMINANTES

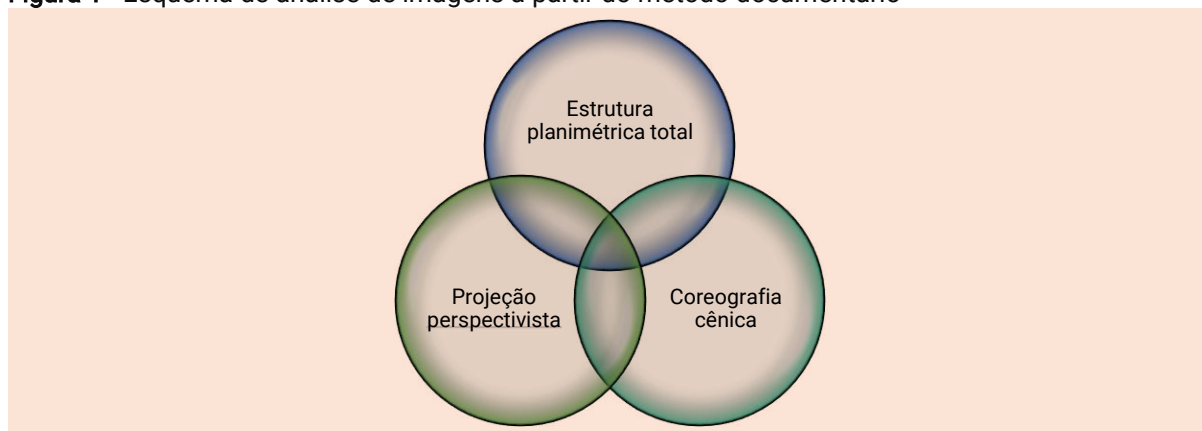
Com base nessas discussões, temos as imagens e os vídeos como suportes à pesquisa qualitativa, e, por esta via, a necessidade de utilização de um método com olhar atento às especificidades desses respondentes. Isso significa que o uso das imagens, paradas ou em movimento, em estudos científicos se dá à luz de métodos capazes de compreender, com rigor metodológico, as complexidades pertencentes aos elementos que as compõem e que indicam os sentidos e os significados pertencentes às mesmas.

No que tange ao método documentário, mesmo não se tratando de uma densa discussão sobre o método, apresentaremos uma breve exposição com objetivo de analisar os eixos procedimentais envolvidos nesse caminho desenvolvido por Ralf Bohnsack, tendo como referência Mannheim, Panofsky e Imdahl. Antes de mais nada, o método documentário advém da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, cujas adaptações para análise de imagens foram propostas por Bohnsack, tendo ainda como referência a teoria da iconologia de Panofsky e autores como Roland Barthes e Max Imdahl. De acordo com Weller e Bassalo (2011), o método foi elaborado por Mannheim na década de 20, em uma aproximação entre a História de Arte e a Sociologia, em termos teóricos e metodológicos.

Compreendendo que as imagens fundamentam análises sociológicas, constituindo-se como referências documentais de ações sociais, Bohnsack, a partir da década de 1980, parte da diferenciação dos níveis imanente, expressivo e documentário para a composição de um instrumento

de pesquisa social. Nesse contexto, a interpretação é iniciada no nível pré-iconográfico situado na análise da estrutura formal da imagem. É aí que Ralf Bohnsack toma Imdahl como referência, que distingue três dimensões da estrutura ou composição formal da imagem, quais sejam: estrutura planimétrica total, coreografia cênica e projeção perspectivista, como segue no esquema:

Figura 1 - Esquema de análise de imagens a partir do método documentário



Fonte: Elaborado por Katlin Cristina de Castilho, a partir de Bohnsack, 2013

Nesta composição de análise, a estrutura planimétrica total é determinada pelas linhas horizontais e verticais, caracterizando-se pela composição da imagem em nível plano, em um sistema de correlação entre seus elementos. A outra dimensão é a projeção perspectivista, que trata da espacialidade e corporeidade dos objetos que compõem a imagem, ou seja, como a imagem pode ser vista do ponto de vista do seu produtor ou do produzido e que é capaz de revelar, em termos sociológicos, suas visões de mundo. Por último, a coreografia cênica, que é referente à ambientação da cena social e a composição das pessoas na imagem.

Quanto aos vídeos, podemos afirmar que o mesmo pode ser usado de diferentes maneiras para possibilitar a geração de dados, seja filmando aspectos do fenômeno em estudo para que depois se realize a análise, ou ainda utilizar-se de filmes pré-existent, propondo discussões em que os sujeitos possam se colocar e opinar sobre o que foi apresentado. Para tanto, é preciso preparo e conhecimentos técnicos do uso da filmagem por parte do pesquisador. Segundo Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), o pesquisador deve preocupar-se com a escolha do equipamento a ser utilizado estando atento para a qualidade do som e da imagem, planejando o tempo da filmagem e tendo rigorosidade na edição das imagens obtidas.

A tendência na mudança de comportamento das pessoas é verificada diante das câmeras ou quando são observadas, diante disso a recomendação da literatura é para que o observador permaneça ao menos 10 minutos no ambiente antes de começar a filmagem, assim quando já estiverem acostumados com a presença do observador e das câmeras os sujeitos em observação voltarão a agir como de costume (PINHEIRO, KAKEHASHI, ANGELO, 2005).

TRATAMENTO DE DADOS E ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL

Bohnsack (2013), a partir da análise de uma fotografia de família, exemplifica cada uma dessas dimensões. A seguir, temos uma breve reprodução desse exercício como forma de melhor expor o método documentário.

Figura 2 - Família Schiller oriunda da antiga Alemanha Oriental

Fonte: BOHNSACK (2013 - Arquivo de imagens do autor).

Tendo a análise da composição planimétrica orientada pelas linhas verticais e horizontais, Bohnsack (2013) identifica nesta fotografia, referente à ocasião de uma Primeira Comunhão do início da década de 80, advinda de um Projeto sobre “Processos de perpetuação de tradições familiares na Alemanha Oriental”, antiga República Democrática da Alemanha, uma rigidez e uma formalidade que não está expressa somente em sua planimetria (em sua geometria expressa nas linhas em primeiro plano e nas verticalidades das árvores ao fundo), mas, inclusive, em elementos homólogos em outras dimensões da imagem, como expressões, gestos e posturas estritamente verticais. Tais pontos se contrastam, de acordo com o autor, com uma fragilidade e um certo grau de incerteza identificado pelas linhas inconclusas em primeiro plano, pela ausência de um segundo plano determinado e ainda, por um distanciamento significativo do terceiro plano. Nesta análise, o pequeno grupo encontra-se descontextualizado e longe de suas relações cotidianas.

Outro ponto considerado na análise de Bohnsack (2013) refere-se à perspectiva do produtor da imagem, já que o fotógrafo se posicionou com o foco na figura da avó, deixando de centralizar a criança, principal sujeito da ocasião, documentando assim uma hierarquia de gênero e geração. Entretanto, não só o fotógrafo exerceu o papel de centralizar a avó na imagem, como aqueles que compõem a fotografia também o fizeram ao posicionarem-se ao redor da mesma. À luz dessas análises é possível reconstruir a composição formal da imagem, não de forma isolada, mas na articulação de seus elementos. Assim, estudos comparativos também podem ser significativos à pesquisa qualitativa.

Essas dimensões, brevemente exemplificadas, portanto, configuram um método de análise social viável, no sentido científico, já que, além de compreenderem a imagem como elemento autorreferencial de base e projeção sociológica, a cercam de procedimentos que conservam a rigorosidade que subjaz o trabalho científico. Nas palavras de Bohnsack (2013, p.129), “seremos capazes de reconstruir o contexto validamente se nós procedermos à identificação de estruturas formais. Elas são documentos para a ordem natural que foi produzida pelos próprios autores.” Em outros termos, o método busca apreender a imagem na perspectiva de um sistema autorreferente em suas especificidades, as quais mantêm em seu cerne as complexidades envolvidas em um estudo sociológico, como referências documentais de ações sociais.

Para realizar a análise dos dados a partir de vídeos e filmagens é preciso que o pesquisador selecione as imagens e discursos mais relevantes, pois serão eles que darão base ao texto escrito, levando em consideração os objetivos de estudo e o referencial teórico escolhido. Considerando que o homem é um ser multissensorial e que a fala é apenas uma das formas de expressão, através dos dados de uma

pesquisa verificou-se que para expressar seu pensamento o homem usa 7% as palavras, 38% a entonação da voz e 55% através de sinais do corpo, faz-se necessário ainda, por parte do pesquisador, o desenvolvimento de habilidades para apreender e entender os sinais não-verbais, entendendo o verbal e o não-verbal como partes de um único fenômeno. É recomendável assistir ao filme na sua totalidade, para depois fazer a transcrição e a categorização das unidades de análise (PINHEIRO, KAKEHASHI, ANGELO, 2005).

Outra preocupação no uso das filmagens na pesquisa qualitativa é em relação aos aspectos éticos, que visam resguardar os direitos dos sujeitos da pesquisa e também do pesquisador. Destacando a importância em seguir os princípios previstos nas resoluções 196/96 e 466/12, principalmente no que diz respeito ao termo de consentimento, que deve estar previsto e acordado o direito do uso de imagem pelo pesquisador, afinal a recusa do participante na permissão à divulgação das imagens pode inviabilizar os resultados da pesquisa, assim como a manipulação de imagens e vídeos podem levar a resultados tendenciosos a depender de como a edição das imagens será realizada.

Segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), a filmagem não deve ser transcrita. Evitando assim, a perda de sua riqueza e causando uma simplificação. As autoras sugerem a utilização de recursos tecnológicos como o ATLAS.ti que permite uma codificação direta do material gravado impedindo que vídeo seja transformado em outro tipo de dado, como o escrito por exemplo. Do ponto de vista das autoras, a utilização de um programa adequado pode conferir maior agilidade, flexibilidade e transparência ao processo de análise.

De maneira a contribuir com os pesquisadores que pretendem utilizar a filmagem como recurso na coleta de dados, Peter Loizos (2002) em seus escritos, elenca oito passos indispensáveis na análise do material audiovisual trazendo o pesquisador à reflexão se realmente o uso de uma gravação visual trará melhora significativa ao resultado da sua pesquisa, bem como se possui habilidades para que ele mesmo faça a gravação e posteriormente analise os dados encontrados ou se o pesquisador necessita informar-se melhor sobre a temática adquirindo novos conhecimentos para operacionalização dos equipamentos e sobre temas referentes aos direitos de imagem e publicação, sendo de grande valia para o pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se através deste artigo considerar que as imagens possuem status metodológico dentro da pesquisa qualitativa e validade como material empírico, capaz de produzir resultados que fogem da perspectiva da hegemonia do material escrito. A imagem carrega consigo significados explícitos e implícitos, visíveis e invisíveis que se desveladas comunicam mensagens, revelam o pensamento de determinado autor ou momento histórico. A análise desse instrumento permite percorrer outros caminhos no contexto da pesquisa qualitativa.

O conhecimento que se adquire através da análise de interpretação de imagens não se resume somente a explicação desta, mas esta pode tornar-se agente transformador de dada sociedade. Consta-se, portanto, através deste breve estudo a imagem como sistema autorreferencial e método de análise social viável do ponto de vista científico, que de acordo com a necessidade pode ser utilizado como recurso metodológico dentro da pesquisa qualitativa, observando as considerações pertinentes e indispensáveis para o êxito da pesquisa.

Com os avanços tecnológicos e metodológicos ocorridos nos últimos tempos, há, cada vez mais ampliada, a possibilidade de utilização de recursos de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. Um exemplo desta evolução é a vantagem da filmagem/vídeo que permite a visualização de quantas vezes for necessário o material gravado possibilitando certa exatidão na coleta de informações.

Evidente que como foi discorrido é necessário que o pesquisador esteja atento a certos pontos fundamentais para fazer uso destes recursos como por exemplo, a necessidade de preparo e conhecimentos técnicos do equipamento a ser utilizado, a qualidade do som e da imagem, o planejamento do tempo da filmagem, os aspectos éticos, termo de consentimento e o rigor na análise e edição dos dados, entre outros abordados. Através do presente artigo espera-se contribuir com os pesquisadores que pretendem utilizar a imagem e a filmagem como recurso metodológico de coleta de dados em pesquisa qualitativa.

REFERÊNCIAS

BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

BELEI, R.A.; PASCHOAL, S.R.G.; NASCIMENTO, E.N.; MATSUMOTO, P.H.V.R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas (30): 187-199, jan./jun.2008. Disponível em:<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770/1645> Acessado em 13 jun.2018.

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

BOHNSACK, R. A. interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, W.; PFAFF. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3.ed.Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BOHNSACK, R. A. A interpretação de imagens e o método documentário. *Sociologias*, Porto Alegre, nº18, jun./dez. 2007, vol. 9, p. 286-311. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819553013> Acessado em: 01 jun.2018

FISCHMAN, G. E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e Pesquisa Educacional. In Maria Ciavatta, *Educação e imagens*, São Paulo, Voces Editora, p.109-127. Disponível em:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38459384/GEFReflexoes_sobre_Imagens.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530849594&Signature=UOKQdoBODNnK07c6fADtZMNeQds%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReflexoes_Sobre_Imagens_Cultura_Visual_E.pdf Acessado em: 01 jun.2018

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf> Acessado em 01 jun.2018

PINHEIRO, E.M.; KAKEHASHI, T.Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. In: *Rev Latino-amEnfermagem*, set.-out. 2005; vol.13 n.5, p.717-22. Disponível em
<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>. Acessado em 01 jun.2018

WELLER, W.; BASSALO, L.M.B. Imagens: documentos de visões de mundo. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, nº28, set./dez. 2011, p. 284-314. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/html/868/86821166010/> . Acessado em: 01 jun.2018

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Logical games as a tool for the development of logical-mathematical reaction in the final series of the elementary school

Evelyn Mendes Cerqueira –UNASP/Eng. Coelho/SP*

Monize Aparecida de Toledo – UNASP/Eng. Coelho/SP**

Rafaela da Silva Dantas – UNASP/Eng. Coelho/SP***

Raquel Pierini Lopes dos Santos – UNASP/Eng. Coelho/SP****

Luciane Weber Baia Hees – UNASP/Eng. Coelho/SP*****

Resumo: Este artigo discute o papel dos jogos lúdicos e as dificuldades que o professor enfrenta em sua ação no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza exploratória no qual pretendeu-se, investigar como o jogo auxilia o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de matemática nas séries finais do Ensino Fundamental e verificar a opinião dos professores de duas escolas particulares buscando identificar os obstáculos encontrados no momento de colocar em prática as atividades lúdicas. Concluiu-se que os professores encontram dificuldades para utilizar os jogos como ferramenta de ensino como: o tempo gasto com a preparação das atividades, a falta de recurso/matérias disponibilizados pela escola, as estratégias trabalhadas no cotidiano e também a competitividade existente entre os docentes. Entretanto, consideram os jogos como um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Raciocínio lógico-matemático. Matemática. Jogos lúdicos.

Abstract: This article discusses the role of play games and the difficulties that the teacher faces in his action in the process of development of logical-mathematical reasoning. It is a qualitative study of an exploratory nature in which it was intended to investigate how the game assists the teaching-learning process of mathematics content in the final grades of Elementary School and to verify the opinion of the teachers of two private schools in order to identify the obstacles encountered when implementing play activities. It was concluded that teachers find it difficult to use games as a teaching tool such as: time spent preparing the activities, lack of resources / materials provided by the school, strategies worked on in the daily life and also the competitiveness among teachers. However, consider games as a valuable resource in the teaching-learning process.

Keywords: Logical-mathematical reasoning. Mathematics. Play games.

*Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus EC. Estrada Municipal Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, São Paulo- SP. E-mail: evellyn_mendes@live.com.

**Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus EC. Estrada Municipal Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, São Paulo- SP. E-mail: monizetoledo@gmail.com.

***Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus EC. Estrada Municipal Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, São Paulo- SP. E-mail: rafa.dsilva@outlook.com.

****Mestre em Educação pela UNIMEP, Professora na graduação de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus EC. Estrada Municipal Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, São Paulo- SP. E-mail: raquel.lopes@unaspedu.br.

*****Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, professora universitária e do Curso de Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus EC. Estrada Municipal Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, São Paulo- SP. Contato: +55 (19) 99609-7398. E-mail: luciane.hees@unaspedu.br.

INTRODUÇÃO

O papel do professor, na atualidade, é de encaminhar os alunos para um melhor desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, desafiando-os a encontrarem soluções para questões que enfrentam na vida diária. No entanto, a realidade mostra que muitos professores sentem dificuldades na hora de trabalhar os conteúdos matemáticos, criando, assim, uma barreira no desenvolvimento das aulas e no processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2006). Segundo Araújo (2000), a matemática é temida e odiada pelos adultos, enquanto as crianças não desejam aprendê-la, não apenas por falta de interesse, mas por não se sentirem envolvidas prazerosamente na resolução de seus conteúdos.

Considerando que a matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico não é apenas um pré-requisito para estudos posteriores, mas também uma base para a utilização dos conceitos dessa disciplina na rotina dos educandos, faz-se necessário o auxílio do professor na construção desses conceitos. Para isso, é fundamental que o mestre escolha a maneira adequada de trabalhar os conceitos matemáticos (ALMEIDA, 2012). Neste contexto, os jogos surgem como uma estratégia em sala de aula para auxiliar no trabalho do raciocínio lógico-matemático:

O paradigma educacional baseado em jogos destaca-se como um elemento educacional pelos seus aspectos interativos, que proporcionam aos alunos a geração de novos problemas e de novas possibilidades de resolução, constituindo-se, dessa forma, em um suporte metodológico que possibilita ao professor resgatar e compreender o raciocínio do aluno e, dessa maneira, obter referências necessárias para o pleno desenvolvimento de sua ação pedagógica (GRANDO, 2004, p. 15).

Kamii e Devries (2009) ressaltam que os jogos e as brincadeiras devem ser considerados instrumentos de aprendizagem e oportunidade de desenvolvimento, pois por meio deles a criança experimenta novas oportunidades, usa do faz de conta inventando novos mundos a partir de sua imaginação, descobre e aprende novos conceitos ao mesmo tempo, trabalhando habilidades importantes a elas oferecidas sem que percebam. Dessa forma, é correto dizer que o elemento lúdico é essencial não somente para incentivar a criança ao estudo, mas também auxilia na união entre o divertir e o desenvolver.

A partir da reflexão desse cenário fundamenta-se nas concepções de Piaget sobre as estruturas lógicas do pensamento, os estágios de desenvolvimento cognitivo e também na visão de Constance Kamii sobre a importância da interação social e das atividades lúdicas no impacto do raciocínio lógico-matemático das crianças, entre outros autores, para analisar as dificuldades encontradas pelos professores em utilizarem jogos lúdicos e quais metodologias esses profissionais estão utilizando para promover o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático nos alunos das séries finais do Ensino Fundamental I.

Propendendo para a importância do professor no desenvolvimento dos conceitos matemáticos, torna-se essencial a identificação de quais dificuldades são apontadas por esses educadores na inserção de jogos lúdicos nas aulas da disciplina, visando à promoção do desenvolvimento lógico-matemático dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental I. O raciocínio lógico-matemático é construído à medida que a criança interage com seu meio e com as pessoas que a cercam. A ideia é fazer com que os professores adotem um método mais intuitivo, indutivo, em que sejam respeitados os conhecimentos já construídos pelo aluno, ao mesmo tempo em que lhe é dada a oportunidade de realizar experiências, descobrir propriedades, estabelecer relações entre elas, construir hipóteses e testá-las, tudo isso dentro da sala de aula com os conteúdos necessários, fazendo com que a criança chegue até o conceito já executando-o inconscientemente (TOLEDO e TOLEDO, 2010).

Nessa perspectiva, os jogos promovem uma junção de prazer, alegria, espontaneidade e o não constrangimento. Os jogos na infância causam um impacto na formação do adulto. De acordo com Piaget (1975b, p. 162), “o jogo constitui o pólo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior”.

De acordo com Piaget (1975b), os jogos vão além do entretenimento e da desconcentração. São considerados meios propiciadores do desenvolvimento intelectual das crianças, pois jogando os estudantes assimilam e compreendem a realidade. Por intermédio do processo lúdico do jogo, esses sujeitos se inter-relacionam com a fantasia criativa a qual lhes possibilita a criação de várias situações de aprendizagem, a mudança de conceitos e formas e a aquisição de novos conhecimentos.

Para Huizinga (2007), é por meio das várias tentativas de chegar ao resultado desejado de forma rápida e eficiente que o aluno, utilizando-se do erro não como fim das possibilidades, mas como um novo olhar em busca de um caminho diferente para chegar ao objetivo final com sucesso e satisfação, passa a desenvolver novas habilidades e conceitos. Após observar a prática nas salas de aula e verificar a dificuldade que os docentes encontram em utilizar o elemento lúdico como meio facilitador da aprendizagem de maneira a propiciar e garantir o desenvolvimento lógico-matemático – especialmente os que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental I –, pode-se elencar novas oportunidades de absorção do conhecimento acadêmico com a prática eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo, pois busca identificar as dificuldades encontradas no processo de ensino do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por professores das séries finais do Ensino Fundamental I.

Também tem cunho exploratório, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou à construção de novas hipóteses. A grande maioria das pesquisas dessa natureza envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

A pesquisa de campo foi realizada com 8 professoras de 2 escolas particulares em 2 municípios no interior do estado de São Paulo por meio de um questionário referente à utilização do jogo protagonizado em sua prática. O questionário utilizado tem 9 questões, sendo 4 abertas e 5 fechadas (de assinalar a questão mais apropriada), com 3 delas em escala de 1 a 5 e grau de discordância ou concordância com a afirmação descrita e contando também com espaço para justificativa, o que enriqueceu a análise de dados. As sentenças em escala de 1 a 5 foram dispostas em: Item 1 – Discordo totalmente; Item 2 – Discordo; Item 3 – Não concordo nem discordo; Item 4 – Concordo; e Item 5 – Concordo totalmente.

As professoras entrevistadas tinham a opção de justificar ou explicar sua posição diante da resposta assinalada, pois contavam com espaço nas linhas dispostas abaixo da questão. Em seguida, realizou-se a coleta de dados adquiridos com a pesquisa cujo corpus foi submetido à análise de dados, ou seja, à análise das respostas obtidas pelas questões fechadas e do conteúdo das questões abertas.

A importância de se promover um ensino no qual as crianças desfrutem de uma vivência lúdica em sala de aula tem se tornado um assunto em destaque entre os educadores, ainda mais quando a falta desse recurso causa um impasse no processo de ensino das séries finais do Ensino Fundamental I.

Pensando nessa perspectiva, esse estudo pode agregar conhecimento sobre como o elemento lúdico pode contribuir com o desenvolvimento lógico-matemático dos alunos agregando um repertório mais amplo aos professores sobre os métodos a serem utilizados para o alcance do aprendizado significativo, integral, favorecendo a interação com o mundo, estimulando a criatividade, a reflexão e o agir de cada indivíduo e trazendo novas ideias e estratégias para um ensino de qualidade.

ESTRUTURAS LÓGICAS DO PENSAMENTO SEGUNDO PIAGET

De acordo com Jean Piaget (1975a), as estruturas do pensamento de uma criança são fruto de uma construção contínua de um sujeito que age e interage a todo o momento em seu meio, tendo assim um papel ativo em seu próprio desenvolvimento cognitivo. Para o teórico, essa interação com o meio faz com que a criança passe por um processo de adaptação e equilíbrio, que ocorre por intermédio de dois mecanismos indissociáveis: assimilação e acomodação.

Na assimilação, a criança incorpora a seus esquemas já existentes informações, ideias ou qualquer variação, ampliando, dessa forma, seu conhecimento prévio. Na acomodação, seus esquemas preexistentes são transformados em função das peculiaridades do objeto a ser assimilado (PIAGET, 1975a). O construtivismo tem a equilíbrio como um conceito de importância central. Para Rodriguez (2005), ele é o fundamento que elucida todo o processo de desenvolvimento humano, sendo a equilíbrio o direcionamento do organismo em busca do pensamento lógico, caracterizando-se como universal, válido para todos os indivíduos.

Para Balestra (2007), a busca pela equilíbrio desenvolve ações nos sujeitos, estimulando o desenvolvimento das estruturas mentais, psíquicas e intelectuais, de forma que quanto mais desafios são propostos, maior é a ampliação do conhecimento do indivíduo.

Os estágios cognitivos

De acordo com Piaget (1983), o ser humano passa por quatro estágios de desenvolvimento:

- **Sensório motor (0 a 2 anos):** neste estágio, a criança busca coordenar e integrar as informações que recebe por meio dos sentidos, iniciando a diferenciação entre objetos e entre o próprio corpo e os objetos.
- **Pré-operatório (2 a 6 anos):** este estágio é marcado pela representação de imagens mentais e pelo uso do pensamento intuitivo e da linguagem comunicativa e egocêntrica. Moralmente, a criança ainda não é capaz de se colocar no lugar do outro.
- **Operatório concreto (7 a 11 anos):** nesta fase, as intuições articuladas se transformam em operações, classificação, ordenamento e correspondência. Também é possível detectar o surgimento das noções de tempo, causalidade, conservação, entre outras, porém o pensamento ainda está vinculado ao real, ou seja, as operações se prendem às experiências concretas.
- **Operações formais (11/12 anos em diante):** nesse estágio, a criança adquire a capacidade de pensar de forma abstrata, desenvolve hipóteses e a linguagem passa a ser um suporte do pensamento conceitual.

Destaca-se, então, na teoria construtivista de Piaget, a maturação do indivíduo como uma condição necessária para a continuação de seu processo de formação, ficando claro que o conhecimento deve ser entendido como uma ampla construção que vai se consolidando com o tempo e com a interação do sujeito com os objetos e o meio a serem conhecidos (FERRACIOLI, 2014).

O USO DE JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO

Ao contrário do contexto da Escola Tradicional, hoje tanto o aluno quanto sua realidade são valorizados. Da mesma forma, reconhecem-se suas inteligências múltiplas, suas concepções prévias e dentro dessa expectativa busca-se uma nova sala de aula em que a necessidade de criar e recriar novas formas de aprender são requisitos indispensáveis. Dentro dessa óptica, Araújo (2000) destaca que as atividades lúdicas têm seu espaço assegurado, pois elas despertam o interesse, criando, um ambiente favorável para o aprendizado. Quando o assunto é atividade lúdica, os jogos são excelentes recursos. Conforme afirma Kamii (1994, p. 172), "em jogos, as crianças são mais ativas mentalmente", ou seja, o jogo exige que a criança pense e crie suas próprias hipóteses. Segundo a autora, elas percebem meios mais inteligentes de lidar com números do que por meio de exercícios em folhas, que se tornam um meio mecânico de aprender.

Segundo Moreira (2003), o jogo pode ser considerado muito mais do que uma simples atividade, isto é, proporciona ao aluno a criação de novas estratégias de aprendizado, como também o ajuda a desenvolver autonomia, estimulando não só o pensamento, mas também incentiva a troca de pontos de vista, o que impele seu desenvolvimento como um todo. Dentro do construtivismo, esse desenvolvimento acontece a partir da interação com o meio e das ações do indivíduo sobre o ambiente, já que tais ações levam a processos mentais fundamentais para a estruturação da inteligência humana, conforme considera Araújo (2000).

Ao teorizar o construtivismo, Piaget (1975a) estudou e classificou os jogos de acordo com a evolução das estruturas mentais: jogos de exercício (0 a 2 anos), jogos simbólicos (2 a 7 anos), jogos de regras (a partir dos 7 anos). Não serão detalhadas as características de todos os jogos, pois a presente pesquisa está voltada para o estágio operatório concreto (7 a 11 anos), que abrange as séries finais do Ensino Fundamental I. O autor define o jogo de regras como:

Combinções sensório motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bola, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentos quer por um código transmitindo de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1975a, p. 184).

O jogo de regras pressupõe a existência de parceiros, ou seja, de relações sociais e interindividuais, como também de certas obrigações comuns amparadas pela regra. Tais conjecturas lhe atribuem um

caráter eminentemente social (LIMA, 2008). De acordo com a adepta de Piaget, Kamii (1994), as crianças desenvolvem sua capacidade natural de pensar logicamente, de construir números e realizar operações aritméticas a partir da interação social, ou “mais especificamente na atividade mental que se dá por intercâmbio social”. Na visão da autora, a interação social é indispensável para que a criança desenvolva uma lógica (KAMII, 1994, p. 51).

Para Vygotsky (2016), a regra dos jogos, assim como a imaginação, desenvolve o raciocínio, a sensibilidade à percepção, a inspiração e muitas outras habilidades. Segundo Oliveira e Bazon (2009), os desafios, as estratégias, os problemas e a reflexão presentes nos jogos oportuniza ao sujeito preencher possíveis lacunas conscientes, possibilitando, por sua vez, a formação de elementos responsáveis por compor a estrutura cognitiva.

Nesse enfoque, Araújo (2000) conclui que o jogo, ao motivar as crianças, faz com que elas sejam ativas mentalmente, levando-as à superação de barreiras cognitivas e emocionais. Durante a realização de jogos, as crianças sentem-se livres e sem pressão, proporcionando um clima promissor à experimentação, à descoberta, à reflexão, e sendo por isso um estimulador para a aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

De acordo com Silva e Kodoma (2004), o uso de jogos para o ensino exige, em seu cerne, uma transformação da postura do professor em relação à metodologia utilizada para o ensino da disciplina de matemática. Para as autoras:

O papel do docente passa de comunicador de conhecimento para observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem, do processo de construção do saber pelo aluno, e só irá interferir, quando isso se faz necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. O professor lança questões desafiadoras e ajuda os alunos a se apoiarem, uns nos outros, para atravessar as dificuldades, leva os alunos a pensar, espera que eles pensem, dá tempo para isso, acompanha suas explorações e resolve, quando necessário, problemas secundários (SILVA; KODOMA, 2004, p. 5).

Dentro desse contexto, Pinto e Tavares (2010, p. 6) consideram que “[...] o lúdico é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças”. Ainda de acordo com os autores, o professor precisa organizar suas atividades de forma significativa para o aluno, criando condições para trabalhos em grupo ou individuais e facilitando seu desenvolvimento. Assim, consideram, os autores, que “é no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem” (PINTO; TAVARES, 2010, p. 7).

Para Agne e Frota (2007), a matemática é uma ferramenta fundamental não só para própria disciplina, mas para a manutenção e o desenvolvimento de muitas áreas do conhecimento humano. Portanto, no processo educativo há uma relação de interação entre professor e aluno mediada pelo conhecimento matemático, pois sem essa relação o processo de aprendizagem pode não ser tão bem-sucedido, podendo causar nos educandos efeitos indesejáveis, dentre os quais uma simples aversão até a dificuldade de executarem ações como prever, projetar, abstrair e utilizar o raciocínio lógico. Por conseguinte, isso pode trazer sérios prejuízos para o estudante, inclusive no seu desenvolvimento psicológico e na sua vida como cidadão.

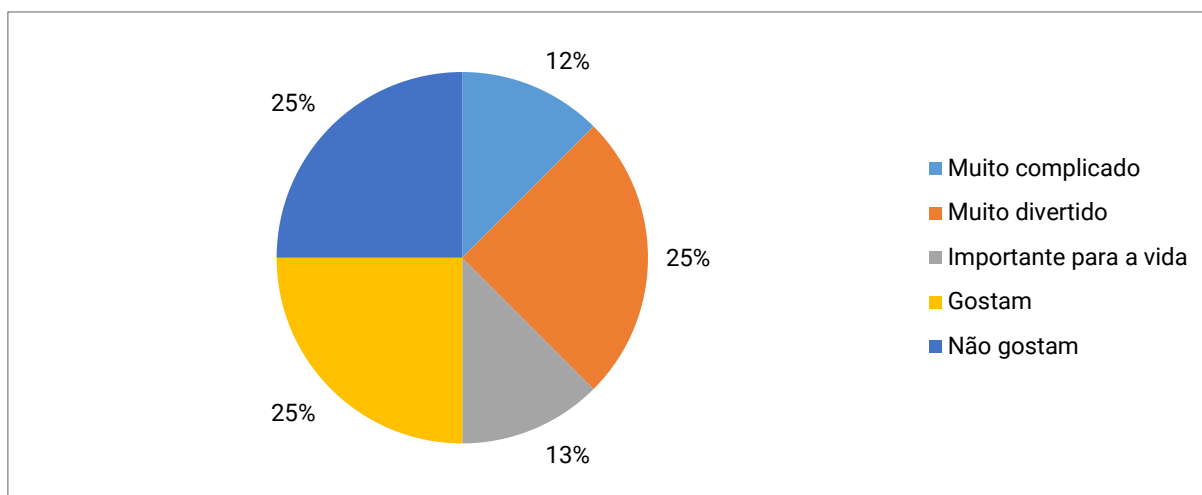
Segundo Vianin (2013, p. 271), o professor é o “mestre” em sua classe. O autor deixa claro que as atitudes do docente, sua maneira de ensinar, de avaliar, de diferenciar e de conduzir a disciplina são determinantes. A mediação do professor permite uma ruptura com a concepção rígida e determinista da correlação entre fracasso escolar e origem social das crianças, portanto fica claro que o professor pode tanto levar os alunos ao êxito escolar como também ao fracasso, vai depender de sua posição frente a sua missão de educar para autonomia. E isso está de acordo com Piaget (1978), para quem o verdadeiro objetivo da educação é a autonomia.

ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de identificar as dificuldades encontradas pelos professores na utilização do elemento lúdico como ferramenta de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, foi realizada uma pesquisa com 8 docentes. As informações obtidas pelo questionário aplicado serão apresentadas abaixo por meio da análise do conteúdo das respostas às questões abertas e por gráficos das questões fechadas.

O gráfico a seguir mostra que a partir das respostas das professoras, os alunos não somente têm opiniões bem variadas com relação à disciplina de Matemática, mas também desconsideram a importância da utilização do raciocínio lógico-matemático para a vida. De acordo com Gomes (2012), à semelhança da disciplina de Português, Ciências, entre outras, a Matemática em cada momento histórico se transforma de acordo com os fatores externos, tais como as fases e condições sociais, políticas, culturais e econômicas que envolvem os contextos escolar e extraescolar, ou seja, os fatores internos e externos.

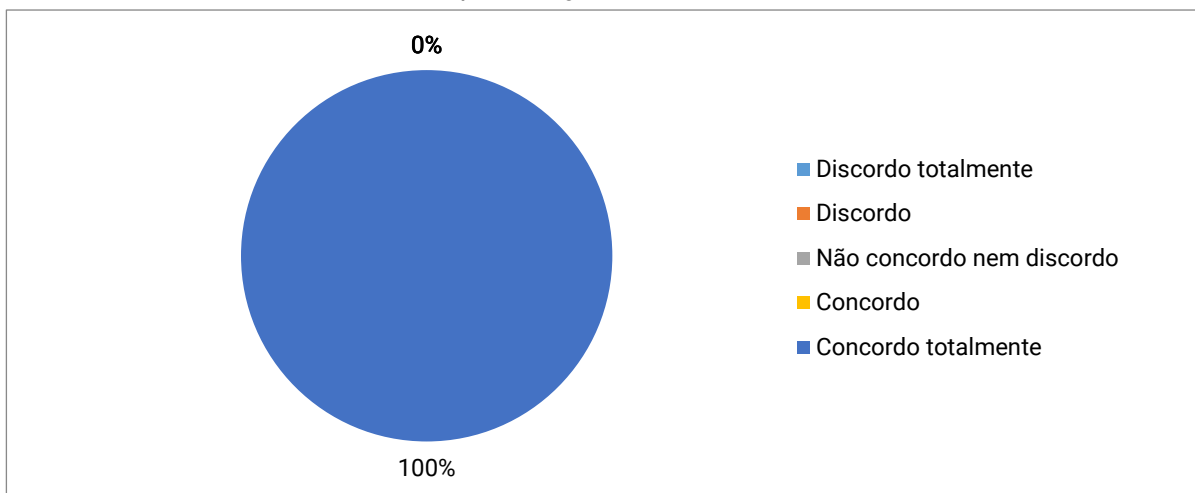
Gráfico 1- Visão dos alunos em relação à matemática



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando questionadas sobre os diversos fatores que dificultam a aprendizagem matemática, as professoras concordam totalmente que a falta de estímulos e motivação familiar, a ausência de dinamismo e ludicidade nas aulas e a carência de recursos e apoio da escola são fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática. De acordo com Garofono e Caveda (2005), as atividades lúdicas devem ser vistas como ferramentas que desenvolvem a diversão e o prazer na criança, além de proporcionar a liberdade necessária para a criatividade e outros valores sociais que ela possa adquirir para melhorar o futuro. Desse modo, o professor deverá estimular e incentivar os alunos a criarem novos jogos, contribuindo para que todos sejam incluídos nas diversas situações lúdicas.

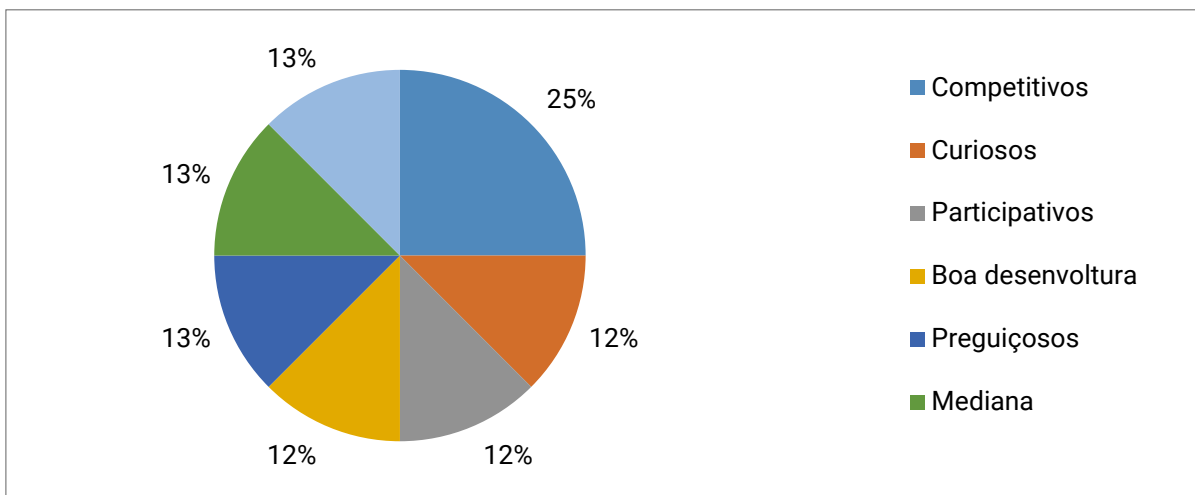
Nesse contexto, observou-se que os professores, de maneira geral, enfrentam dificuldades para desenvolver tal dinamismo e o elemento lúdico como ferramenta auxiliadora no ensino. Conforme Kaden (2004, p. 24), apesar de muitos debates, seminários e cursos sobre ludicidade, as atividades lúdicas ainda são pouco exploradas e pouco valorizadas, pois nem mesmo há uma disciplina na formação dos educadores que aborde esse assunto, o que dificulta o desenvolvimento dessas atividades pedagógicas.

Gráfico 2- Fatores de dificuldades na aprendizagem matemática

Fonte: Elaborado pelas autoras.

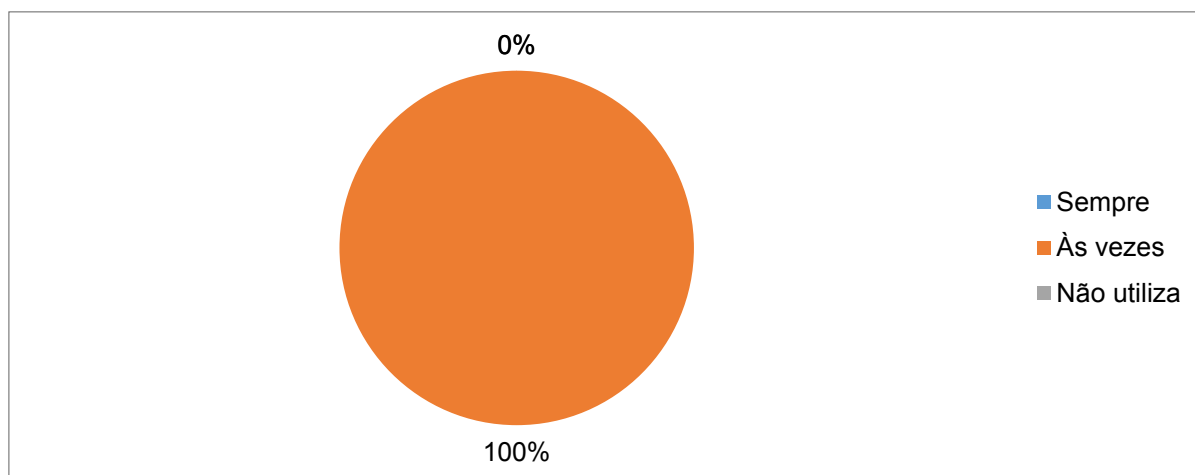
Em relação à desenvoltura dos alunos no âmbito do raciocínio lógico-matemático, 25% das professoras destacaram que os alunos são competitivos, 13% associaram a desenvoltura deles a dificuldade na compreensão, desenvoltura mediana e preguiça, e 12% afirmaram que os alunos são participativos, curiosos e possuem boa desenvoltura.

Sobre tais conceitos, são óbvios que os adjetivos utilizados para definir a desenvoltura dos alunos não são de todo desanimadores. Ao invés de oferecer-lhes uma ampla gama de atividades que poderiam favorecer desde o desenvolvimento da autonomia, vivências lúdicas de competição e, especialmente, práticas cooperativas e de solidariedade, terminam por fortalecer o ideário competitivo e individualista de nossas sociedades (SARAIVA, 2000).

Gráfico 3 - Desenvoltura dos alunos em relação ao raciocínio lógico-matemático

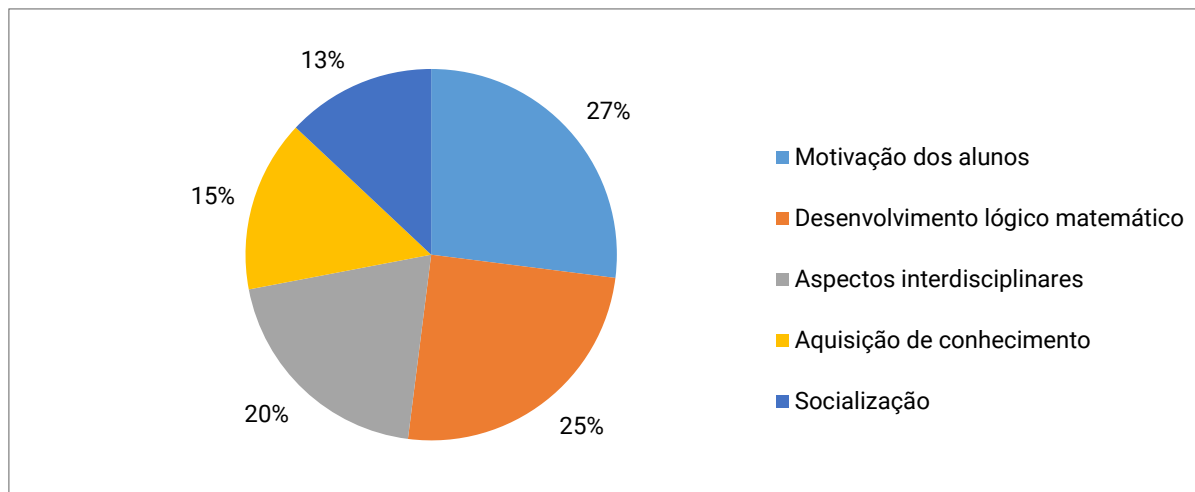
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando questionadas sobre a frequência com que utilizam atividades lúdicas em sala, com unanimidade as professoras disseram que utilizam atividades lúdicas nas aulas de Matemática às vezes. Segundo Cabral (2006, p. 29), os jogos são importantes em sala de aula, devendo ocupar um horário dentro do planejamento do professor, permitindo que este possa explorar toda a potencialidade dos jogos, os processos de solução, registros e hipóteses sobre possíveis caminhos que possam surgir.

Gráfico 4 - Frequência de utilização de atividades lúdicas em sala de aula

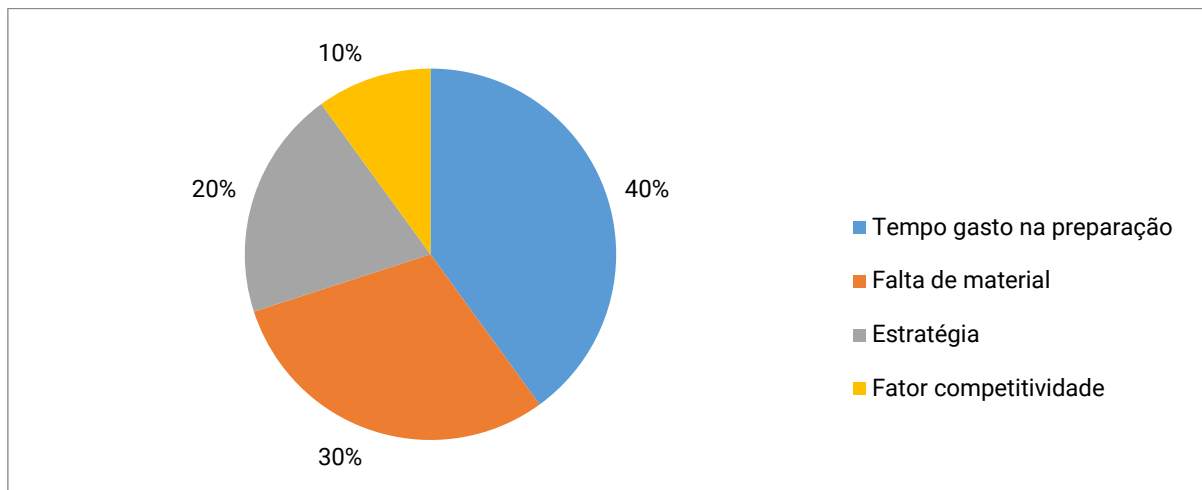
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação às principais vantagens na utilização de atividades lúdicas e jogos, 27% das professoras acreditam que umas das principais vantagens em se utilizarem atividades lúdicas nas aulas de Matemática é que elas proporcionam a motivação dos alunos, 25% apontam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, 20% ressaltam os aspectos interdisciplinares, 15% concordam que é a aquisição de conhecimento e 13% que é a socialização. Segundo Murcia (*apud* TRISTÃO, 2010, p. 20), as atividades lúdicas praticadas pelos seres humanos ao longo de sua vida lhes servem como distração, educação, entretenimento, recreação e relaxamento. A autora ainda aponta que a brincadeira no mundo infantil apresenta um paradoxo contrastante entre sentimentos de divertimento e responsabilidade, seriedade e alegria, acompanhados de prazer, paixão ou amor.

Gráfico 5 - Principais vantagens da utilização de atividades lúdicas

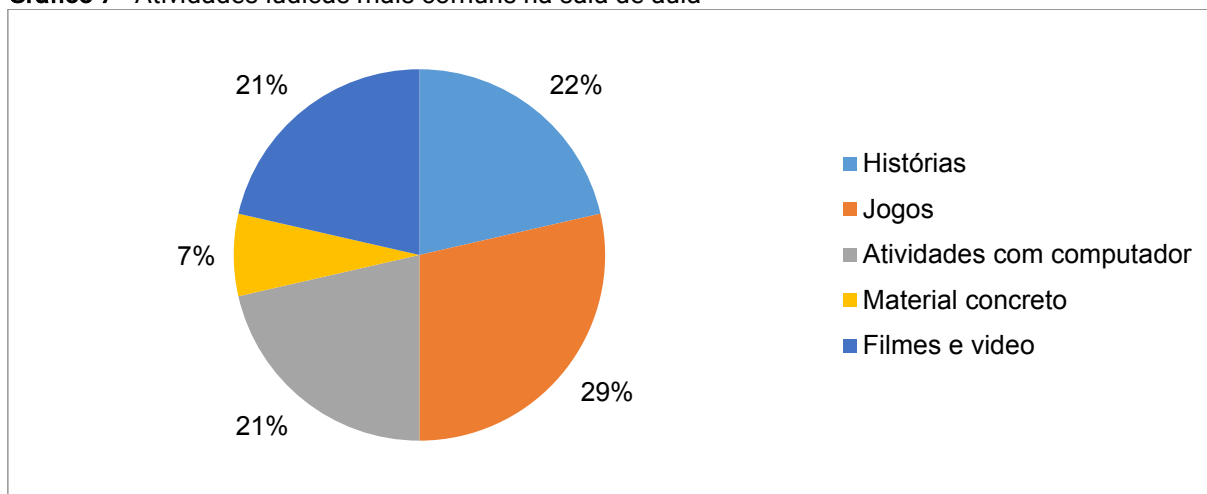
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Lima (2016) afirma que a realidade encontrada pelos professores na prática diária apresenta inúmeras dificuldades, o que acaba tornando mais árduo o decorrer das aulas práticas e conseqüentemente o processo de aprendizagem da criança. A partir das respostas obtidas nos questionários, conclui-se que as principais dificuldades descritas pelas professoras são o tempo gasto com a preparação das atividades, a falta de recurso/matérias disponibilizados pela escola, as estratégias trabalhadas no cotidiano e a competitividade existente dentro do corpo docente.

Gráfico 6 - Principais dificuldades da utilização de atividades lúdicas nas aulas de Matemática

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com as respostas fornecidas pelas professoras, pode-se concluir que as atividades lúdicas mais utilizadas em sala de aula são: histórias, jogos, atividades com computador, material concreto e, por fim, filmes e vídeos. A utilização dos jogos é de extrema importância, afinal, de acordo com Fonseca e Oliveira (2009), a probabilidade de surgirem dificuldades de aprendizagem é muito maior quando a criança não tem a possibilidade de ter contato com vivências motoras e espaciais durante o desenvolvimento intelectual.

Gráfico 7 - Atividades lúdicas mais comuns na sala de aula

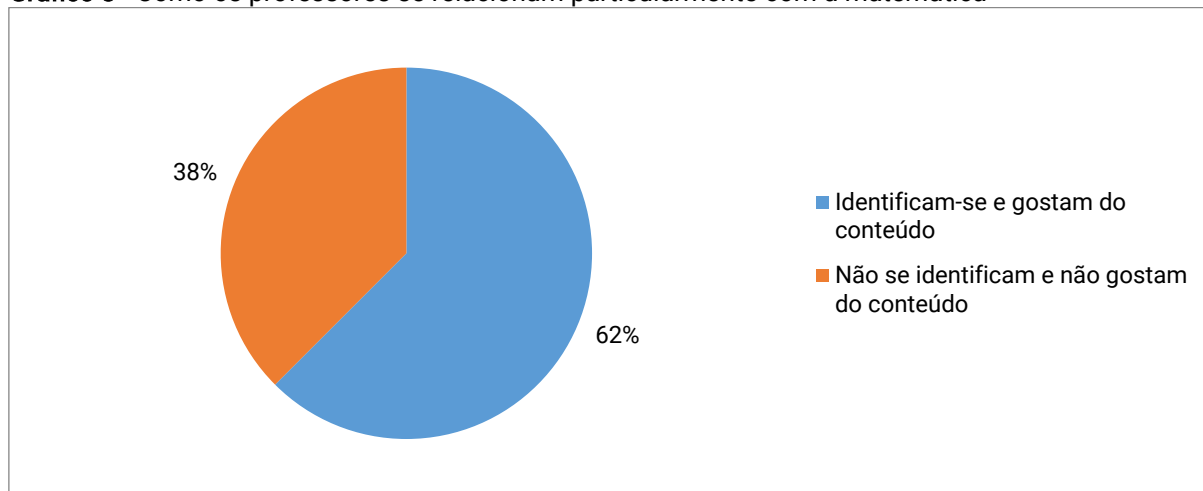
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nos resultados obtidos por meio do questionário e ilustrado no gráfico abaixo, pode-se observar que 62% das professoras afirmam gostar e se identificar com a matemática, apresentando também grande facilidade para ensinar. Já os 38% restantes não se identificam com a disciplina, possuindo mais facilidade em outras, como Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a falta de identificação e apreciação pela disciplina pode causar impasses no processo de ensino do conteúdo. Cabe ao professor uma postura frente a esse impasse, a fim de moldar e aperfeiçoar, no aprendiz, a inteligência lógico-matemática.

De acordo com Gardner (1994, p. 7), “[...] há pelo menos algumas inteligências, que são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas”. Em outras palavras, algumas pessoas possuem um desempenho satisfatório ou não frente a determinadas inteligências, que são enumeradas pelo autor como inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial e inteligência corporal cenestésica. Segundo o autor, a

combinação das inteligências é extremamente individual, podendo inclusive ser influenciada pela cultura e moldada pelo indivíduo.

Gráfico 8 - Como os professores se relacionam particularmente com a matemática

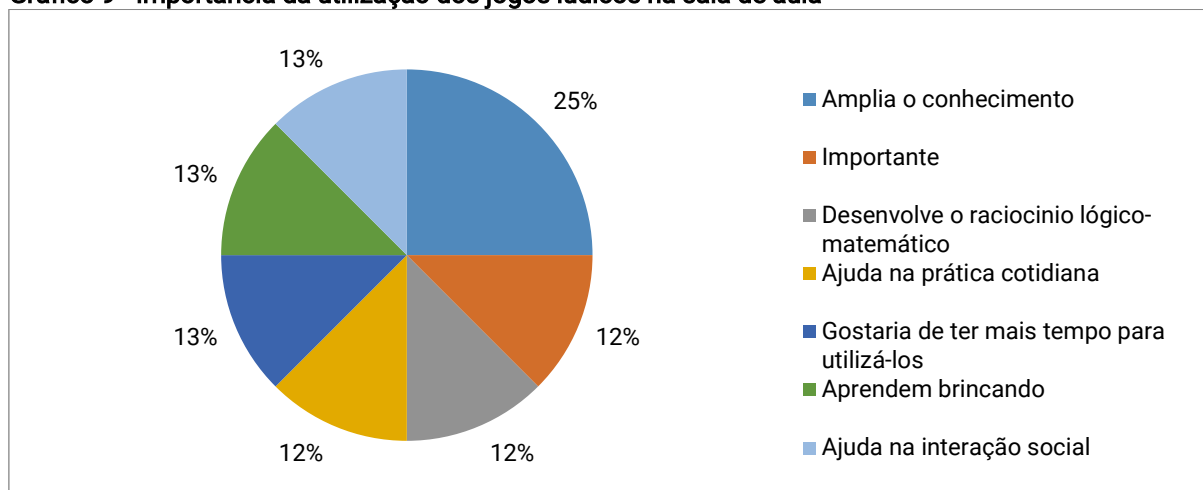


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os jogos e brincadeiras são importantes aliados dos educadores. De acordo com Martins (2001), a intervenção psicomotora unifica os laços entre o corpo e a mente, o relativo e o imaginário, o espaço e o tempo, promovendo um potencial adaptativo do indivíduo com o seu envolvimento, possibilitando, assim, a sua interação com o meio. Na utilização de jogos no âmbito educacional de forma espontânea, por meio de situações lúdicas e dinâmicas, a criança se movimenta e gera sentimentos inconscientes, que posteriormente são traduzidos em emoções e finalmente consciencializados, favorecendo a administração das emoções (VIEIRA, 2009).

Dentre as professoras pesquisadas, 25% acreditam que a utilização dos jogos em sala de aula amplia o conhecimento das crianças, 13% disseram que por intermédio dos jogos as crianças aprendem brincando, 13% ressaltam que gostariam de ter mais tempo para utilizá-los em sala, 13% enunciam que essa utilização ajuda na interação social, 12% dizem que são importantes, 12% afirmam que promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e 12% consideram que ajudam na prática cotidiana da sala de aula.

Gráfico 9 - Importância da utilização dos jogos lúdicos na sala de aula



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Matemática, (BRASIL, 1998), apontam que conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é essencial para que o professor reflita sobre a construção de sua prática. O professor é o sujeito que direciona a aprendizagem para que o discente compreenda e aplique o conhecimento no dia a dia e os jogos lúdicos podem se constituir uma ferramenta aliada

para favorecer sua prática e facilitar a aprendizagem significativa, pois podem fornecer contextos para criar situações desafiantes, além de serem instrumentos para a construção das estratégias de resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos são os obstáculos que permeiam o “universo” do professor impedindo-o de utilizar os jogos em sala de aula. Fatores intrínsecos e extrínsecos os levam a optar por uma metodologia tradicional que não contempla o elemento lúdico. Constatou-se que os professores encontram diversas dificuldades para utilizar os jogos como ferramenta de ensino, mesmo acreditando que este seja um recurso valioso no processo. As dificuldades identificadas são: o tempo gasto com a preparação das atividades, a falta de recurso/matérias disponibilizados pela escola, as estratégias trabalhadas no cotidiano e a competitividade existente dentro do corpo docente.

Dada a importância do assunto, expõem-se: a necessidade de ajustar a rotina da sala de aula; a visão e o relacionamento do professor com a matemática; e os recursos disponíveis na escola, de forma que tudo isso possibilite o uso dos jogos como meio facilitador do desenvolvimento do raciocínio, pois por intermédio deste é possível promover uma aprendizagem efetiva e estimular a construção de novos conhecimentos que contribuirão para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGNE, L. S. A; FROTA, P. R. O. Matemática, ensino e educação. *Revista de Iniciação Científica*. Criciúma. v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/download/169/177>. Acesso em 09 jun. 2018.
- ALMEIDA, C. C. P. C. A resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático no contexto da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico. 110 f. Angra do Heroísmo. *Relatório de Estágio* (Mestrado em Educação) – Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1549/1/DissertMestradoCarlaConceicaoPereiraCardosoAlmeida2012.pdf>. Acesso em 09 jun. 2018.
- ARAÚJO, I. R. O. *A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da Matemática*. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78563/178530.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 09 jun. 2018.
- BALESTRA, M. M. M. *A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3a Ed. Brasília, 2001.
- CABRAL, M. A. *A utilização de jogos no ensino de matemática*. 52 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf. Acesso em 09 jun. 2018.
- FERRACIOLI, L. *Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências*. Revista Brasileira. Est. Pedag., Brasília, v. 80, n. 194, jan./abr. 1999, p. 5-18. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1001/975>. Acesso em 09 jun. 2018.
- FONSECA, V.; OLIVEIRA, J. *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem: Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy*. Lisboa: Âncora Editora, 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, M. L. M. *História do ensino da matemática: uma introdução*. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2012.
- GRANDO, R. C. *O jogo e a matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004.

- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KADEN, F. M. *Criatividade nas atividades lúdicas e sua importância no desenvolvimento na 2.ª Infância*. Rio de Janeiro, 2004, p. 24.
- KAMII, C.; DECLARK, G. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Tradução: Elenisa Curt, Marina Célia M. Dias e Maria do Carmo D. Mendonça. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LIMA, C. S. S. *As dificuldades encontradas por professores no ensino de conceitos matemáticos nas séries iniciais*. 62 f. Monografia (Pós-Graduação em Matemática) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.
- LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 157 p.
- MARTINS, R. Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade: As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In: *Progressos em Psicomotricidade*. Lisboa: Edições FMH, p. 29-40, 2001.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: fundamentação teórica e estratégias facilitadoras*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- OLIVEIRA, F. N; BAZON, F. V. M. (orgs.). *(Re)significando o lúdico: jogar e brincar como espaço de reflexão*. Londrina: Eduel, 2009.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975a.
- PIAGET, J. *O desenvolvimento das qualidades físicas na criança: conservação e atomismo*. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975b.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da Filosofia / Problemas de psicologia genética*. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir; Célia A. Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- PINTO, C. L; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: aprender e apreender. *Revista da Católica*. Uberlândia. v. 2, n. 3, 2010, p. 226-235. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6255709-O-ludico-na-aprendizagem-apreender-e-aprender-1.html>. Acesso em 09 jun. 2018.
- SARAIVA, J. E. M. (2000). Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: *A produção da subjetividade na cultura do consumo*. Em S. J. Souza (Org.), *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura* (pp. 47-64). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- SILVA, A. F; KODOMA, H. M. Y. Jogos no ensino da Matemática. In: Bial da Sociedade Brasileira de Matemática, II. *Anais*. São José do Rio Preto: Unesp, 2004, 19 p.
- TOLEDO, M; TOLEDO M. *Teoria e prática de matemática: como dois e dois*. [S.I.]: Editora FTD, 2010.
- TRISTÃO, M. B. *O lúdico na prática docente*. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faced/Ufrgs. Porto Alegre, 2010.
- VIANIN, P. *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VIEIRA, J. *Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática*. 3, 2009, p. 64-68.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução por Maria da Penha Vilalobos. 14ª. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

THE INDISSOCIABILITY BETWEEN SCIENCE, EPISTEMOLOGY AND EDUCATIONAL RESEARCH

A indissociabilidade entre ciência, epistemologia e pesquisa educacional

Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba*

Resumo: This work investigates the inseparable connections between science, epistemology and educational research, once the production of knowledge happens through the unveiling of man, and his own historical production. So, the educational research involves the education phenomenon as an object in construction which, besides the scientific and epistemological contributions, assembles the idea of the unity in the diversity. This article explains this connection and the need of understanding it as a totality in the scientific *savoir-faire*.

Palavras-chave: Science. Epistemology. Educational research. Unity. Diversity.

Abstract: Este trabalho investiga as interfaces entre ciência, epistemologia e pesquisa educacional, uma vez que a produção do conhecimento se dá através de desvelamentos do homem e de sua produção histórica. Desta maneira, a pesquisa educacional compreende o fenômeno educação como objeto em construção, que paralelamente às contribuições científicas e epistemológicas reúne a ideia de unidade na diversidade. Este artigo explica esta conexão e a necessidade de entendê-la como uma totalidade no *savoir-faire* científico.

Keywords: Ciência. Epistemologia. Pesquisa educacional. Unidade. Diversidade.

INTRODUÇÃO

The epistemological structures revelation of the educational research, articulated with the social - historic conditions that it processes, constitutes the main problematic of this work, requiring from the investigator a triadic delineation (science - epistemology - research in education) as a conductive wire of the investigation process. From the science, that is characterized as human knowledge register and that is extended and remade, it makes possible and it corrects the new distinctive reading of a world that needs to be rediscovered and rethought in every single meeting and scientific discover that it has to be studied and comprehended to the light of its intrinsic and extrinsically relations given to the extension of the "totality" that the term science implicates on its own. So, the science is the mobilizing element of man who knows that his knowledge is relative and that there is a lot to be discovered yet.

From epistemology because it provides the necessary instrumental for centering the science and the philosophy as a study objects, guarantying the pertinent researches in its basic principles or foundations, inter and extern epistemological structures, validity conditions etc., in the same time that propitiates the critics and the recurrence of this articulated elements to the social-historic reality of the studied object, its relations and inter-relations. So, from the own definition of epistemology, its genesis and development, it will be discoursed about its performance field evolving the analytical and theory pertinent aspects, and in the same instant looking for nexus with the scientific production. That's why is necessary to rescue some tips of "epistemologies" that will serve as a support of the present intention, being each one of them with its own conception of science and world vision.

And finally, from the educational research, because beyond constituting the main point of this work, its study requires a critical and reflective vision about the social-historic reality of the scientific production in the education field, articulated obviously, with the triadic delineation as we mentioned before, of which it makes part and it's an essential element. In the other hand, the epistemological research in the educational field emerges the concern of representing itself as an evaluative tool as well, having as a primordial purpose going beyond of a simple reflection and criticizing, using this instruments, composing guiding ways of the development process of scientific production in this specific field, and detecting its course, evaluating the quality of this "production" and of the main paradigmatic influences that suffers that it brings in the scientific world.

Like the perspective of the "truth" in the sciences field was changed by the different and new readings of the mediate and immediate world as we could perceive in Bachelard, it wasn't made in a different way in the educational field. That's why is needed to be considered some basic questions by science



itself as a world and man revelation at the first moment, at the second moment is proper emphasize the epistemological vision as a critical-reflective possibility about the knowledge object. And yet in the third moment, the educational research as a continuing and systematical study in the educational field. Sequent, some researches must be caste: what's the educational research? which is its principal study object? which are its represented contributions in educational scientific knowledge? Why is needed to analyze the educational research of "research"? And finally, in the fourth moment are established the necessary nexus between science, epistemology and educational research, providing analysis important elements, which are characteristics of epistemological research constructed by the human experience. The main text concern is not to provide a final answer of these questions but finding ways that could provide possibilities of comprehending in a multidimensional universe which is the scientific research - because "[...] it's a mistake thinking that the investigative activity could be isolated from the most extensive dimension where is inserted and can find its foundation" (VON ZUBEN, 1995, p. 14).

SCIENCE: WORLD AND MAN REVELATION

Even being considered by its contemporary human benefits, science causes disenchantments in its pernicious way when its purpose is the life destruction and legitimating benefits only for a hegemonic part of society. The science can be useful and/or prejudicial, a kind of liberation and/or imprisonment, a way of searching the truth as a process and/or a stumbling block itself. Created by the men for a systematization and knowledge development, the science, uprooted from the heart of philosophy assumed ramifications in several areas knowledge, generating, crises in its identity and purpose; and then the doubtful nature and the inadequate use of this term. About these conflict points Chalmers (1993) affirms that it has to be rescued the concrete and necessary conception of science (therefore of its identity), as well as of its mission, function and authority in a world that lives in constant transformation. So, from the title of his book *"What is science, at last?"* he keeps weaving insight about the science nature and during this, he suggests improvements for turning it a real instrument of mans liberation, making possible the revelation of its own and of the world. Through the analyzes of these questions it is searched the opportunity of reflecting about the science and its practice and situating it as an object of human knowledge, consequently, critics susceptible, elaborations and consonant re-elaborations with the advances or reconsiderations of (re)constructed knowledge.

Conant (1958, p. 28) defines the science like a correlated series of concepts and conceptual systems resultants of experimentations and observations, which are susceptible of experimentations and posterior observations too. This kind of vision, according Chalmers (1993, p. 23), it's a characteristic of the XVII century, which appears as a Scientific Revolution consequence and having like precursors Galilee, Newton and Bacon. Thus, these studios used to proclaim the separation from the philosophy and the attachment to the nature as a guarantee of having a trustful scientific knowledge, been classified as an objective proved knowledge. To the perception of science and scientific method as generators of information observed results, able of experimentations and generalizations, the author denominates as an *ingenuous inductivity* explication, emphasizes that only through observing facts could be proceeded the elaborations of laws and pertinent theories, and these in a deductive way would be proceeded in their previsions and explications.

However, even in the end of the XVII century the science still remains linked to the philosophy, but since the last century would begin having somehow "exact" outlines, mainly with the *"positivism gestation"*. This science conception entered in the XX century taking a new vision, denominated with the neopositivism and it was present in the scientific researches in a predominant way till decades of 1970. For the neopositivists the science is comprehended as the "searching of truth at its last signification" whose validity should be submitted to the verification/experimentation as a basic scientific methodology, which is characteristic of the logical mathematics and physics in which were based the science conceptions. Therefore, the problems (any of them) were studied in the light of exclusively technician slants (RAMOS LAMAR, 1998), characterized by the information analyzes predominantly quantitative, whose influence is noted in a considerable level in the scientific researches in a general way and in the educational research in a specific way. In the opposite of this object reading perspective and the particular world vision Popper (CHALMERS, 1993, p. 65), proposes the falsification way. This conception "[...] sees the science as a conjoined hypothesis that, experimentally proposed, with the description purpose or to accurately explain the behavior of any world and universe aspect". On the other hand, the *sine qua non* condition so that one of its hypotheses or conjunction may be founded as the law and the scientific theory is based in the obligatoriness of these hypotheses that are shown falsifiable.

The falsifiable hypotheses to Popper are those susceptible of observations "[...] inconsistent with it, that means, if established as truths, would falsify the hypothesis" (Idem, p.66).

The Marxism with its ruts in the materialistic dialectic determination, conceives the science as a result of the material life production. And the material life production conditioning the social, political, economical, and intellectual processes, provide the necessary material conditions for the human knowledge development and its several ways of representation.

For the phenomenology, the science must be the comprehension and interpretation vehicle of phenomenon, not being its last objective the explication of the world in a cumulative way, as the neopositivism or other similar do, however, the concern about the phenomenon research and description, not for the extern vies, but as a conscience prerogative, that means by the attention, by the reflective perception and attitude that the phenomenon causes. The phenomenological science, as the existentialism claim that the world of facts must be "put between parentheses", according the reflective conscience is projected. It doesn't mean that there is a dispensability of the material world, and what in fact happens it's a perspective changing in the reading world direction, not being explained any more but being lived (*Lebenswelt*), experimented in an intentional way.

In the perspective of Bunge (1980a, p. 31), the science mustn't be confused with the technique, since the first one is reveled as a human institution which the proposition is characterized by discovering laws that "explain" the truth in its totality, while the second one is a control instrument of determined sectors of the reality, so in this way, the author concludes that the scientific problems are "*purely known*", in the other hand, the techniques are practical and particulars, that means, they study the natural resources and facts instead of studying the hole universe, for example: to the author, the science is a complex object that is compound by independent units and that's why it must be considered as a conceptual system compounded of subsystems that are inter - related (Ibidem, p.41-42). Consequently, the science is "[...] conducted by certain biologic, economic, cultural and political conditions, that don't change so much, from one society to the other one" (Ibid., p. 49).

Postman (1994, p. 47), based in Bacon affirms that the science is the "[...] best arm of humanity in the battle for better conditions and consequently without ever stooping to do it", so, the science is considered as a power and progress source. According to the author, this isn't the conception of Sigmund Freud when evaluates the human inventions, even the development of the science, as "[...] improved means that don't reach better results in the end"(Ibid., p. 16). So, according to the presented counterfeits_the science can't be other than the "[...] search for discovering the mutable and universal laws that rule the processes, supposing that there are relations of cause and effect between them"(Ibid., p. 155). The author believes that this science conception it doesn't fit when the object is the observation and the comprehension of the human behavior and feelings, because, according attests, if that would happen, the scientific rigor would be susceptible of the missing congruence, as the objectivity of any study object would be compromised with subjective interpretations and vies.

Ziman (1979, p. 36) emphasizes that the German word *Wissenschaft* that is translated as *Science*, includes all the studies branches, even the literal and historical, therefore, fragmenting it means "[...] making a big misunderstanding", because basically the science aim (its mission and function) must attend "predominantly to the production interests of the human knowledge", more than of the "other class interests, ideologies or personals"(CHALMERS, 1994, p. 58). In that way, Chrétien (1994, p. 39) concludes that the science must be comprehended as a social web of men and institutions, equipment, publications, information and capital sources, etc., as a collective web of the truth conquering, not imposing, but showing itself to the challenges that the social - historic conditions provided. Therefore, the science must be conceived as a world revelation and at the same time as a man revelation.

THE EPISTEMOLOGICAL VISION

The epistemological vision about the scientific production pretends situating the questioning focus and the critic not as an end of itself, but throughout it, providing ways that can make possible a better reflection and comprehension about of what is produced, how is produced, why and for what is produced. Therefore, since the epistemology, the science and its production are gaining new outlines, new and distinctive world visions distancing itself from the concept stagnation of the absolute truth and entrenching in the searching of the truth as a process, where the "approximated", "the improvement ways" are considered as orientations in the construction of a knowledge and its transformation and in transformation. The comprehension itself that it comes being the epistemology and its contribution to

the science and to the scientific research it the main evidence of this conception. From Greek *episteme* (knowledge, science) + *logos* (speech, theory, treaty, study of) we have the etymology of the word epistemology, consisting in the theory about the science or the knowledge theory. According to Wartofsky (1971, p. 416) in a scientific literature level, this term was used at the first time by James F. Ferrier in his book *Institutes of Metaphysics* in the year of 1854, but its emerging as neologism started on 1886 in the Vocabulary of the Philosophy of Lalande and in the supplement of Illustrated Larousse, resultant of Bernardo Bolzano book (1837) *Wissenschaftslehre* and the William Whewell book (1840) denominated *Philosophy of inductive sciences*.

The *Wissenschaftslehre* word inspired in Greek means literally epistemology in the German language, consisting in the science theory, that is not always distinguished from the term *Erkenntnistheorie*, that means *the theory of knowledge* in general presenting a philosophic character. In the Bolzano work, *Wissenschaftslehre* is comprehended in an exact sense, considering the scientific knowledge as the only trustful way of knowledge. Starting from Whewell, with the inauguration of the historical-critic method, the epistemology will have a systematical unfolding, that means, the object it comes to be studied according to the historical focus, critical and philosophical in a interacting way, as is described in the *Philosophy of the inductive sciences, founded upon history*.

The Whewell work it was considered as an initiative one in this direction, followed by Antoine Augustin Cournot (cen. XIX) with its books *Essay about the human knowledge foundations and about the philosophical critic characters* (1851) and his *fact about the chaining of the fundamental ideas in the sciences and in the history* (1861) and by E. Mach as well, Austrian philosopher with a historical-critic inspiration, in his book *Die Mechanik und ihrer Entwicklung* (1883), had his big influence, with the Vienna circle, the birth of one of the principal epistemological chains of this last half century (BLANCHÉ, 1975, p. 11-15). The history, for the epistemology, is a mediator element and it is not an ending point. In this way, [...] it offers a good way of analyses separating, by the date and by the circumstances of its appearing, the several elements that contributed to form little by little the notions and the principles of our science, in a critic way, and in the same time dynamical. (Ibid., p. 46-47).

According to Wartofsky (1971, p. 416-417) the epistemology is oriented to know and to work the nature and the action camp of the knowledge, as well as the sources and the origin of the same, questioning how the knowledge is acquired, how is justified and by which authority, which are its knowledge objects and which are the knowledge limits. The author observes that the epistemology executes and identifies itself with two central activities: the analytical and the theoretical. As an analytical activity, the epistemology submits the knowledge relation to the sensation, to the perception, to the memory, to the imagination, to the conviction and judgement, recognizing and distinguishing the different ways of knowledge. As a theoretical activity, generates systematic knowledge theories which consider how it is given and processed the knowledge nature, its resources, its acquisitions forms and its limits. These theories present concerning distinctions between subject that knows and the object that it is known, and concomitantly, they establish their own conviction foundation as a truth.

Mora (1993, p. 216) declares that since the ending of the XIX century and the beginning of the XX century, many conceived the "epistemology" and the "gnoseology" as synonyms, both having the same meaning as the knowledge theory. However, after some time, as the "gnoseology" term was used very much by philosophical currents, it started to be used in a general signification of the knowledge theory without their concerning to specify what kind of knowledge was deal about, the term "epistemology" assumed the status as the scientific knowledge theory, used for comprehending the sciences as much as for studying its principal problems and implications. That's why its utility became more scattered and accepted in the scientific literature.

On the other hand, Durozoi (1993, p. 158) says the epistemology isn't properly a "philosophy of the sciences" or even a "knowledge theory", but it's a discipline which its object is the science, and the purpose is [...] to study in a critical way the principles, the general hypotheses, the conclusions of several sciences so that can be appreciated its value and the objective pursuit".

The epistemology of Karl Popper is denominated as critic - rationalist, searching to delimit the science field, establishing standards for its comprehension and activity field and throughout it making a distinction between the scientific knowledge and the others knowledge tips. The "falseness" propounded by Popper, as we could perceive in the last topic, is focused in the possibility that the theory is empirically refuted and following such a direction the science must be conceived and worked throughout the conjectures and refutations, which ways can be convergent to the knowledge objective,

and throughout of it will have a centripetal and centrifugal action about the empirical analyzed objective. To legitimate his empirical science idea, Popper (1975 a, p. 273) distinguished three requisites to content his empirical-theoretic system. Respectively, he must be *synthetic*, so that can represent a *possible* world, without contradictions; in the second place, it must be delimited very well being absented completely from the metaphysics and having to represent a world with a possible *experience* and, in the third place must be distinguished from other similar systems for representing *our* world of experience. So the author affirms that the logic of scientific research, or the knowledge logic is [...] to provide an analyze of this procedure, or, to analyze the method of empirical sciences" (POPPER, 1975b), not by induction, that he by himself refutes in a tenacious way, however, through the deductive way.

His critic to the induction, that the author denominates as [...] inference based in a great number of observations", dwells on considering it as a myth, not as a psychological fact, a fact of the quotidian life or a scientific procedure, according the real method of science engages the conjectures, being appropriated by generic conclusions, even after a unique observation (POPPER, 1982, p. 85).

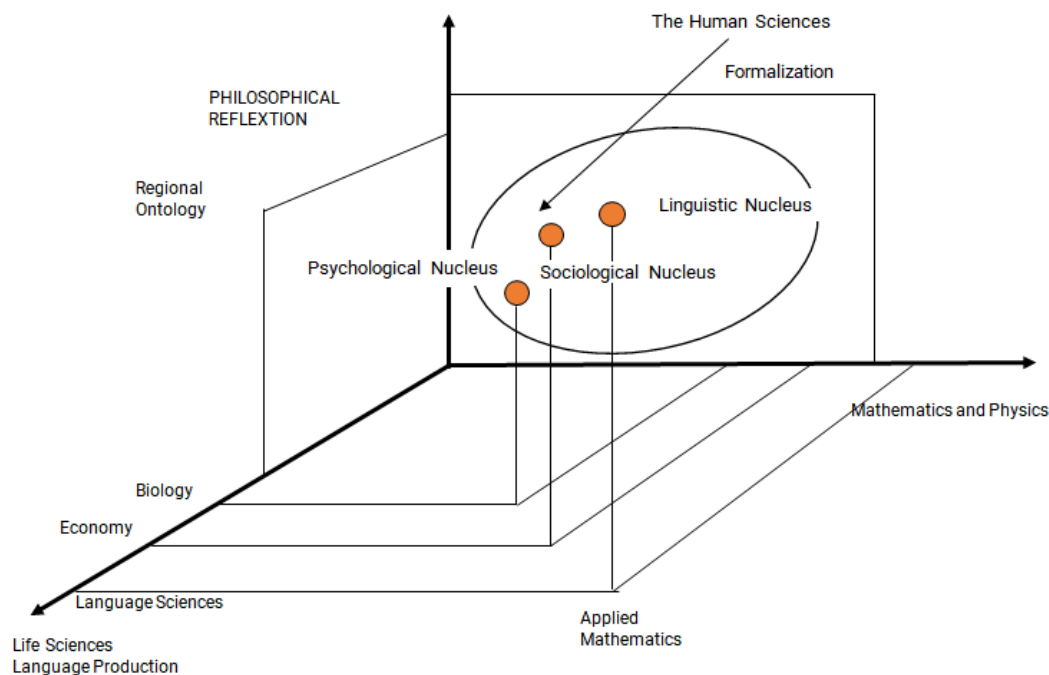
According to this orientation, the objective epistemology for Popper (Ibid., p. 41) or the knowledge theory as preferred, is the analyze of the proper process of the empirical science that he described as "theory of the empirical method", or, an "experience" theory. popper recognizes one empirical or scientific system only if it is a passive evidence of the experience, , having as a delimited criterion not the examination, but the refutability of a system, or that, [...] *its logic form can make possible its value through the resource to the empirical proves*" (Ibid., p. 42). Other authors break the traditional concept of epistemology too, we can mention some of them like Michel Focault, Gaston Bachelard, Jean Piaget, Jürgen Habermas e Edgar Morin, which will be considered hereafter due to the relevance and epistemological influence on the construction course of the scientific investigation.

In his "*Archeology of knowledge*", Focault centers the knowledge history of man as a proper epistemological field that warrants the comprehension of its cultural organization, as well as a process which is responsible for the scientific knowledge construction. While epistemology, the focaultian archeology is concerned with the "foundations of sciences", taking care of a system of a fundamental order, which primordial direction is to orientate and to rule the sciences, constituting to a *historic priori*, being an experience that determinates the "general space of knowledge" and the nexus between the sciences. According to Focault, the most important for the epistemology is not the treated object by a science, but the place and the role that one or another science take place in the space of knowledge (JAPIASSU, 1977, p. 127).

For Focault (1966, p. 450 – 451) the dominion of *episteme* and even its discussion take place in a space of three connected dimensions. In one of the dimensions, are founded the mathematics and physics sciences to whom [...] the order is always a deductive concatenation and linear of evident propositions e verifiable". In another dimension are founded the sciences such as the life language, the production and the distribution wealthiness, preparing between itself relations of [...] discontinued elements, but analogous, in such a way that can be established between them causal relations and of a constant structure". The third dimension is the philosophic reflection that in a general way will orientate the two first dimensions, being developed together with the biology and economy dimension.

The "triadic knowledge" of Focault tries to include the human sciences in the intermission of knowledge or in the defined content by these three dimensions, can't be situated on anyone of the three axles. Considering this inclusion, the human sciences, will form [...] a kind of cloud of represented disciplines, in the triadic interior, and making part somehow, in a varied way, of its three dimensions" (JAPIASSU, 1977, p. 115), as can be verified in the 1 Picture.

Picture 1 - The system of human sciences by Michel Foucault



Source: Japiassu (1977, p. 114)

From this triadic comprehension, Foucault (1995, p. 158) is concerned on distinguishing the ideas history of its knowledge archeology, showing that the first one describes without interruption the passage from non-philosophy to the philosophy, from non-science to the science, from non-literature to the workmanship. Moreover, the author points out that its analyze is a "analyze of the deaf nativity" that is attached to the genesis, continuity and history totality, therefore, with a delimited ending. That's why the author propounds his archeology, as an abandonment of the ideas history, which means, looking to construct a human knowledge history, in a different way from the conventionalizing accepted in the scientific field.

In the same manner as Foucault, Bachelard propounded the construction of a critical-historic epistemology, that could study the science in its growth and development process, which is, its history and should be realized. The author point view converges to the conviction that the progress is the mobilization element, dynamic of the scientific culture, and it's this element that "the science history" must describe, in a judging way, valorizing it, eliminating any margin return to the mistaken conceptions, in this manner will be "[...] formulated a searching history, one history that it clarifies by the present purpose, one history that departs from the present certainty and finds out, in the past, the progressive formations of the truth" (BACHELARD, 1990, p. 205 – 207).

Bachelard defends (1990, p. 213) that the epistemology interest returns to the logic of the scientific truth discovering and this as a polemic against the incorrect, against the error, submitting the science approximated truths, as well as the methods utilized by itself 'to a permanent ratification... and its applicability will be done no longer to the nature and to the knowledge value, of a finished science, "[...] from which should be discovered only the possibility conditions, the coherence or the legitimate titles, but to the sciences so that they could happen in its real conditions of growth" (JAPIASSU, 1977, p. 71).

Piaget (1978, p. 34) on the other hand, defines the epistemology as 'theory' or the study of the valid knowledge constitution, whose process consists in the passage of a inferior validity to a superior validity, but not only a self terminated 'validity' as the isolated logic does, but extending its concern to the relation between the subject and the object, with the purpose to get closer to the determination of how the knowledge can reach the reality.

Piaget affirms that, as the genetic psychology is a science whose methods are very similar to the biology ones, it can't and it mustn't have compatibility with an epistemology that is presented as philosophical, because the connection between this two dominions would be considered illegitimate, because of the metaphysic position that the philosophy maintains and, if it happens, any scientific study would be reduced to any philosophy (Ibid., p. 32). Therefore the genetic epistemology proposition will be

constituted scientifically, demitted from every and any philosophical theory and pertinent ideologies about the knowledge.

Japiassu (1977, p. 58) affirms that in despite of Piaget, through his genetic epistemology, tries to overcome the positivism in all its forms, it is presented as a prolongation of the positivist tradition that tries to inaugurate one science of the science without any philosophical influence. However, the author warrants, [...] the simple fact of justifying the pedagogical and social utility of a 'scientific epistemology', and to look for an identification of its own scientific statute, it is already a philosophic activity."

Dealing about the investigation of the positivism origin, Habermas searches, step by step, to show the reduction, in a progressive way, in the XIX century thought, of the knowledge to the scientific knowledge, and, consequently, of the knowledge Theory to the Science Theory and to the Methodology. Habermas pretends to revalidate the dimension of the knowledge Theory while constituting analyze of the scientific object being possible, only through this dimension to contest the scientific and reduction comprehension of sciences, and in an incontestable way can be considered [...] in its interlacement with the social process" (MÜLLER, 1981, p. 7).

It is good to observe, as Müller says (1981, p. 8) that in the German language doesn't exist the term 'epistemology'. However, the most common and proximal expression that characterizes the epistemological reflection about the science is the "Theory of the Science" (*Wissenschaftsthoerie*), comprehended by Habermas as under obligated with the positivist inheritance, [...] according to how it implicates the knowledge Theory reduction to the Scientific Knowledge Theory, therefore, to the Science Theory and to the Methodology."

According to this way is pretended that the Knowledge Theory in Habermas has as purpose the objectivity destruction of the pure and present theory in the positivist comprehension of the sciences through the dialectic materialism. Therefore, [...] the Knowledge Theory in Habermas conducts to the dialectic question of the unity between theory and praxis". So it results the Habermasian preference as "gnosiology" instead of "epistemology" [...] for avoiding possible decurrent misunderstandings of the non congruence between Epistemology and the Knowledge Theory"(Ibid., p. 9).

Through two fundamental theses, Habermas propounds the reconstruction of the Knowledge Theory, till now obscured by the positivism, with the finality that the science can be thought and rethought in its social totality, reintroducing the necessary nexus for the critical reflection, about itself and establishing the historic materialism as an epistemological foundation of the scientific reflection, where the knowledge is considered as mans production, promoted by the historic and social circling conditions, by which man is subordinated. Only in this point of view the epistemology (comprehended here as the Knowledge Theory) intrinsically associated to dialectic, is characterized in Habermas. Habermas (*apud* MÜLLER, 1981, p. 7) considers that:

1. One Knowledge Theory while radical critic of the knowledge it is possible only as Society and Evolution Theory, comprehended as a logic reconstruction of the humankind development in its principais dimensions, of the instrumental and strategic proceeding, and of the communicating proceeding.
2. One Society and Evolution Theory, that it pretends as dialectic, is possible only by reconsidering the epistemological and normative foundations of the historical Materialism. This reconsideration postulates the reintroduction of Knowledge Theory and of Practical Philosophy in the Marxist theory.

In this perspective the epistemology consists on the Critical Knowledge Theory, having as a methodological support the materialist dialectical. In the historical materialism the man and the nature own the "synthesis referential value"(Habermas, 1982, p. 46), and the work makes part of this synthesis. That's why the author will affirm that [...] the social work system is, in each case, the work result of past generations", consequently, the present cognoscente subject, must comprehend his work as a continuing work of subject production which lived before him (Ibid., p. 56).

Since the "*science sociology*", that considers the material, social, historical conditions, of the study object, Vieira Pinto (1979, p. 69) affirms that the science is incontestable a collective work , corroborating with the ratiocination line of Habermas. In this direction the author emphasizes that [...] it is impossible... to appreciate the science out of the condition of social fact, in which will be necessary the application of the general categories that explain the particular social facts as moments of a historical process, which evolves them, engenders, explains and interprets" (Ibid.).

It is in this perspective that the epistemology on the dialectic sense avoids conceiving the science as abstract rationality effect, where are submitted the objective informations to its laws *priori*, in this way the dialectic sense disapproves that kind of conception, for verifying that: a) the rationality appears into the man together with the organic process and is constituted as a consequence of the work about nature, b) the man is a cognoscente subject and able to reflect into his conscience and c) the man keeps constituting concomitantly the world rationality, that is presented on the regularity format, the legality of the experience events he has (Ibid., p. 71).

However, as the "totality" is an angular category of the materialist dialectic, accepts the character of logical – historic phenomenon, or with other words, the production and the development process of the social reality of it, considering man as a social – historic subject that transforms his reality, at the same time that is transformed; unifies in the dialectic method the ontology, the gnosiology, and the logic. Therefore, as Kopnin says (1978, p. 184), the historical – logic character will be indispensable for an adequate knowledge of the object, as the description points out the temporal transformations occurred by the object and the logical will be the interpretation and knowledge vehicle of this process and of the own object, therefore the importance of its unity, without whom the "totality" would be studied in an incomplete and dissatisfaction form.

The epistemological thought of Edgar Morin presents the totality not simply on the relation part – totality and totality – part, as we had the opportunity to analyze in the former chapter, but as in an hologram in which each part or each point contains the totality and vice versa, not admitting a mutilated thought enrolled by the reductionism that it doesn't show itself able to order the informations and the knowledge of a dynamic world, but what considers as "iceberg" in all its dimensions: the incidental, the uncertainty, the incomplete, the possibilities of the ranges and limits, therefore, of its overcoming or not.

This vision doesn't consider, by one side, that the brain is a hyper - complex *unitas multiplex*, bihemispheric and that its functioning is resultant of the supplementary and antagonism "[...] between a left hemisphere, more polarized about the abstraction and analyze, and a right hemisphere, more polarized about the global apprehension and the concrete..." and that the communication between the spirits (brain activities) [...] does never succeeds to deny and erase in a total way an uncertain inscribed principle on the proper nature for our knowledge". On the other side, uses the knowledge sociology in a reducing way, for example reducing the epistemology to the sociology. Incontestably the social-cultural conditioners have a relevant responsibility on the scientific knowledge construction and of the knowledge in a general way, however, as Morin points out, it has to be considered the indeterminate processes as a historic and cultural complex and communicative inscription with the spirit – brain, with its uncertainties and indeterminate processes too. (Ibidem).

The most complexity undertaking is [...] to render accounts of broken articulations by the sections between disciplines, between categories and between knowledge kinds", tending to the multidimensional knowledge, which is, to study and to respect the several dimensions of one phenomenon, since man is considered a biological – social – cultural being and that the phenomenons emerge and are, on the economic, psychological, cultural, etc. context. Consequently, the complex thought in its multidimensionality, [...] sluices in its interior a principle of incomplete sense and uncertainty" (MORIN, 1996a, p. 177). In this terms, Morin defends that the knowledge objective is not to furnish an absolute and complete answer as the last word by itself, but to open the dialog and not to cloister it, not only uprooting from this universe what it can be [...] clearly determined, with precision and exactness, as the nature laws, but, to enter too, in the dark – clear game which is the one of the complexity" (Ibid., p. 191).

Starting from this point the complex epistemology will have as function and utility of the limits conscience taking advantage, in this way, the knowledge of our knowledge and, therefore, its progress in new spaces and moments by means of a confrontation with [...] inexpressibility and the indecision of the real" (MORIN, 1996 b, p. 32).

The educational research as a dialogue must do much more than producing scientific knowledge by the scientific knowledge about the education, it must be concerned principally, inside its communicative action, to tame ways that can turn possible the benefactions for the scientific community, to the society, and in a special way to the education. Is the educational research responsibility, than, examine the epistemological problems that penetrate in the education field and, in this way, with a critical vision, to construct directive ways providing sustentation. So that this research can reach this "tops" the educational investigator must be a constant and careful studious, knowing that the research isn't

realized or thought simply by the application of this or that methodology or specific techniques, but through the epistemological formation of the investigator (during all his life), that has a substantial weight on the scientific investigation process, considering that [...] the profound study of fundamental problems of education on its scientific, historical and philosophical aspects can't be substituted by the learning of discussing methodological itineraries" (AZANHA, 1992, p.11). This doesn't mean that it must be given less importance to the methodological dominion of the research in education, but having the conscience that is the epistemological formation of investigator that will make possible a better application of it, providing more sustentation to the occurred research and to its processes. Consequently, is from this relevant point that the research should be realized.

FINAL CONSIDERATIONS

There is no way of developing an epistemological research without considering the basic elements of its sustentation, because of the knowledge systematic investigation that it develops. This "systematic character" we believe, doesn't gives na end to the study of the development possibilities of scientific research in one vision, but as a way, it longs for following in an evaluating way the advance, retrocession or the stagnation of the research and the processes that make part of it, searching its best development and growth.

Science, epistemology and educational research are the "basic elements" of this work, where the first systematize the knowledge, creates theory and methods about a determined reality, elaborates principles and possibilities starting from the study object, searching its articulations with pertinent sources and making possible the reflective critic for the second one about its practice. The epistemology, however, will be the investigation vehicle, reflection and critic of the science text and of its development, having as a primordial purpose the plurality investigation and the text clarification (comprehended here as the science reality or the science in construction). After the object identification (the text), of the epistemological research (the plurality study and the text clarification) it is transferred to the epistemological method which is the [...] resource to the classic categories of epistemology that deal with the possibility, foundations (origins or limits), and the knowledge truth" (ABIB, 1996, p. 222).

The educational research, in a very special way needs this epistemological vision, where its text and context can be investigated through the reality of its own history and of the forming processes. The big problem, however, as Pimenta (1996, p. 42) points out, is that the [...] education it hasn't been sufficiently subjected as investigation area of a science", exactly for taking loaned na apparent scientific statute of the "education sciences" that it does not favor an adequate confrontation of epistemological questions in the educational field. This non-confrontation turns difficult not only the research articulation in this field, but to the formulation of necessary researches and to the educational social practice too. The epistemological question in the educational research is the vehicle which possibilities the necessary reflection in this specific field, transforming, reviewing and rethinking the studied universe, as well as pointing ways which wasn't trod yet, or if they were, pointing "new lights" of those ways. This speech must be retaken, making possible to the education being comprehended as a first science which opens way to the man knowledge, of its history and other sciences, permitting to the educational investigation to be constructed without speculation, but under the necessary epistemological prism.

On the other hand, the epistemological research must be worked on the historical and logical aspects. While the first one is concerned with the sprouting, development and the transformation phases of the object, the second converges its attention to the reading of the first one, not being concerned only on reproducing its history, but through it, showing its ways (of object), revealing the knowledge about the it, presenting new focuses and relevant discoveries to its development and making possible the critic reflection about its processes with the purpose to rethink its trajectory. So, to know the science, the epistemology, the educational research, history, man, abstract and concrete, cause and effect, ontological elements concepts, through the logical and the historical means to open ways on the knowledge revelation of the scientific productions and its processes, which instead of pretending to reveal all the faces of totality takes it as a way in construction for the comprehension of its reality.

REFERENCES

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ABIB, J.A.D. Epistemologia, transdisciplinaridade e método. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 12, n. 3, p. 219-239, set-dez, 1996. Disponível em: <https://revistaptptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1995>. Acesso em 09 jun. 2018.

AZANHA, J.M.P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BACHELARD, G. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 1990.

BLANCHÉ, R. *A epistemologia*. Lisboa: Editorial Presença, 1975.

BUNGE, M. *Ciência e desenvolvimento*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980a.

BUNGE, M. *Epistemologia: curso de atualização*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1980b.

CHALMERS, A. F. *O que é ciência, afinal ?*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLES, C. M. *Introduction to educational research*. New York: Longman, 1988.

CHARLES, C. M. *A fabricação da ciência*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

CHRÉTIEN, C. *A ciência em ação: mitos e limites*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CONANT, J. *Ciência e senso comum*. São Paulo: Clássico-Científica, 1958.

DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia ?*. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FERNANDES, F. (org.). *Marx & Engels: história*. São Paulo: Ática, 1989.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugalia, 1966.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1,p.1-47, jul. 1971.

GOUVEIA, A. J. Pesquisa em educação no Brasil: de 1970 pra cá. *Cadernos de Pesquisa*, n. 19, p. 75-78, dez.1976

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HABERMAS, J. Teoria analítica da ciência e dialética/Conhecimento e interesse. In *Textos escolhidos*, Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 267-333.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.



- KREMER-MARIETTI, A. *Introdução ao pensamento de Michel foucault*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LIMA, P. G. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001. 306f.
- LOUBET, M. S. *Estudos de estética*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). 6ª ed. Trad. de José Carlos Bruni & Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996
- MEGID NETO, J. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. Tese de Doutorado. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 1999.
- MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de pesquisa*. n. 46, p. 62-72, ago. 1983.
- MELLO, G. N. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, p. 25-31, maio. 1985.
- MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Ed. revista e modificada pelo autor. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996a.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1996b.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Astória, 1995a.
- MORIN, E. Reencontro com Edgar Morin – Por uma reforma do pensamento. In PETRAGLIA, I.C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- MORIN, E. *O método: a natureza da natureza* (Tomo I). Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1987a.
- MORIN, E. *O método: a vida da vida* (Tomo II) Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1989.
- MORIN, E. *O método: o conhecimento do conhecimento* (Tomo III). Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1987b.
- MORIN, E. *O método: as idéias: habitat, vida, costumes, organização* (Tomo IV). Porto Alegre: Sulina, 1998.
- MORIN, E. Articular os saberes. In ALVES, N. & GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- MÜLLER, M. Epistemologia e Dialética. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*. Campinas: CLE/UNICAMP, suplemento 2, p. 5 – 30, 1981.
- PIAGET, J.; BETH, W. E. & MAYS, W. *Epistemologia genética e pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1978.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1991.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In PIMENTA, S. G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

POPPER, K. R. A lógica da investigação científica. In *Coletânea de textos: os pensadores*. Vol. 44, p. 263-409. São Paulo: Abril Cultural, 1975a.

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Motta. São Paulo: Cultrix, 1975b.

POPPER, K. R. *Conjecturas e refutações*. Trad. Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

POSTMAN, N. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

RAMOS LAMA, A. *A pesquisa educacional e a concepção "kuhniana" da ciência*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas/SP: FE/ UNICAMP, 1998.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. *Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações do mestrado em educação da UnB 1976-1981*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, 1982.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas/SP: FE/ UNICAMP, 1987.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas, SP: Práxis, 1996.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In SANTOS FILHO, J. C. dos. & SANCHEZ GAMBOA, S. A. (org). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, R.V.de S. *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas/SP: FE/ UNICAMP, 1997.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VON ZUBEN, N.A. Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty. In *Temas fundamentais de fenomenologia* – Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo. São Paulo: Moraes, 1984.

VON ZUBEN, N.A. A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade. In *Pro-posições*, Campinas/SP, vol. 6 nº 2 [17], 5-18, jun. 1995.

ZIMAN, J.M. *Conhecimento público*. Trad. Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

WARTOFSKY, M. Epistemology. In: DEIGHTON, Lee C. (Ed.) *The encyclopedia of education*. Vol. 3. EUA: Crowell – Collier Educational Corporation, 1971.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

AUTISMO DIANTE DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO: FATORES DETERMINANTES E MÉTODOS DE INTERVENÇÃO

Autism and logical mathematical reactivity: determining factors and intervention methods

Bruno França Rederd – UNASP/Eng. Coelho/SP*

Raquel Pierini Lopes dos Santos – UNASP/Eng. Coelho/SP**

Luciane Weber Baia Hees – UNASP/Eng. Coelho/SP***

Resumo: Esse estudo discute quais seriam os caminhos para incitar o desenvolvimento do raciocínio Lógico Matemático em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, (TEA). Conclui-se após entrevista com docentes que atuam com diferentes estratégias para atender esses alunos, que se faz necessário uma parceria da escola com a família, uma vez que a família irá moldar a criança e preparar o caminho para os próximos estímulos que ela irá receber. Existem evidentes melhoras na inclusão da criança com TEA no ambiente escolar, entretanto é necessário que sejam utilizados métodos de intervenção eficientes visando à interação das crianças autistas, principalmente instigando-a a pensar. Conclui-se que tais métodos têm apresentado resultados positivos e podem favorecer no processo de inclusão da criança com TEA. Ressalta-se a singularidade da combinação de esforços dos sujeitos envolvidos, constatando que há uma reponsabilidade conjunta, pois envolve vários sujeitos estimuladores, e diferentes métodos de intervenção.

Palavras-chave: Autismo. Raciocínio Lógico Matemático. Família. Estímulos. Intervenção.

Abstract: This study discusses the ways to encourage the development of Mathematical Logic reasoning in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). It is concluded after an interview with teachers who work with different strategies to attend these students, that it becomes necessary a partnership of the school with the family, once the family will shape the child and prepare the way for the next stimuli that it will receive. There are evident improvements in the inclusion of children with ASD in the school environment, however, it is necessary to use efficient intervention methods aimed at the interaction of autistic children, especially instigating them to think. It is concluded that such methods have presented positive results and may favor the process of inclusion of the child with ASD. The uniqueness of the combination of efforts of the involved subjects is emphasized, noting that there is a joint responsibility, since it involves several stimulating subjects, and different methods of intervention.

Keywords: Autism. Logical Mathematical Reasoning. Family. Stimuli. Intervention.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar deve ser adequado para o desenvolvimento da criança, com professores preparados para se adaptarem às diversidades em sala de aula com o intuito de prover os meios cabíveis para que a escola seja um lugar onde estimule a educação e o raciocínio lógico. Tal ideia fica um pouco distante da nossa realidade quando se lança o olhar para a criança com autismo.

Mediante o aumento do número de alunos autistas nas últimas décadas e das dificuldades em se trabalhar com esse público, principalmente em ambientes escolares, o presente trabalho busca

*Licenciando em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Estrada Municipal Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, São Paulo- SP. E-mail: brunofrederd@gmail.com

**Mestre em Educação pela UNIMEP, Professora na graduação de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus EC. Estrada Municipal Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, São Paulo- SP. E-mail: raquel.lopes@unaspedu.br.

***Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, professora universitária e do Curso de Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus EC. Estrada Municipal Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, São Paulo- SP. E-mail: luciane.hees@unasp.edu.br.

oferecer metodologias de desenvolvimento do raciocínio lógico matemático dessas pessoas, a partir do esclarecimento de fatores determinantes para este processo e a apresentação de alguns fatores práticos de intervenção no que diz respeito ao desenvolvimento de raciocínio lógico matemático do indivíduo com TEA. Diante disso, propõe-se examinar e a descrever maneiras de desenvolver o raciocínio lógico matemático em crianças autistas, através de levantamento bibliográfico e entrevista com professores que trabalham com alunos autistas em salas de aula regular, utilizando diferentes estratégias para tornar a aprendizagem significativa.

AUTISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mesmo em meio a todo esse avanço nas ciências, existem poucas respostas acerca das causas do autismo, tornando o assunto uma incógnita. O que se sabe é que sua origem está relacionada às anormalidades em alguma área do cérebro ainda não definida (AMARAL *et al.*, 2012). Dentre as causas conhecidas, algumas merecem destaque, como “associações a condições genéticas e congênitas, como acidose láctica, albinismo oculocutâneo, alterações das purinas, deficiências auditivas, distrofia muscular progressiva de Duchene, esclerose tuberosa, funilcetonúria” (Ibidem, p. 145)

O termo Autismo¹ foi utilizado pela primeira vez no início do século XX para designar uma categoria de distúrbios presentes nos doentes com esquizofrenia (GONÇALVES, 2011). Atualmente, o termo Espectro do Autismo² (TEA) vem sendo usado contemplando não somente perturbação autista, o autismo típico, mas também inclui “a síndrome de Asperger e a perturbação global de desenvolvimento sem outra especificação ou autismo atípico” (DIVERSIDADES, 2006, p. 21). Nos dias atuais, entende-se que o espectro autista é como uma síndrome neurocomportamental (DRAGO, 2012).

O número de crianças diagnosticadas pelo (TEA) vem crescendo em todo o mundo. Sabe-se, por exemplo, que nos Estados Unidos, 1 (uma) em cada 50 (cinquenta) crianças com idade escolar (6-12 anos) são diagnosticadas com (TEA) (BLUMBERG *et al.*, 2013; CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2013). No Brasil, não há nenhuma estimativa epidemiológica oficial (BRASIL, 2013). Contudo, é nítido que o número de pessoas com TEA vem aumentando sucessivamente. Camargo e Rispoli (2013, p. 640) associam esse fator à ampliação de informação e ferramentas de identificação.

As síndromes que compõem o espectro de autismo surgem antes dos 3 anos de idade, em dois períodos de picos. Grande parte das crianças tende a manifestar alterações nos 2 primeiros anos de vida. Em casos mais raros, podem ocorrer depois dos 2 anos de idade, mas sempre antes do terceiro ano de vida (OZONOFF, ROGERS, HENDREN, 2003). Percebeu-se uma maior incidência do caso (TEA) com o sexo masculino. De acordo com Diehl (2008, p. 84), “ocorre em uma proporção de quatro homens para uma mulher”. A pessoa que tem TEA acaba apresentando sérias anormalidades no processo de desenvolvimento, resultando em barreiras para o desenvolvimento da criança e em dificuldades quanto à aprendizagem. Tais anormalidades apresentam-se em três domínios específicos³, como foi observado por Kanner⁴ (BOSA, 2000, p. 2), a saber: “prejuízo qualitativo na interação social; prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não verbal, e no brinquedo imaginativo; comportamento e interesses restritivos e repetitivos”⁵.

Acreditando que a constituição do sujeito não é determinada somente por fatores biológicos. Igualmente, não concebemos a pessoa com autismo como a representação de uma máquina, nem tão somente como um organismo, mas sim como um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por

¹A palavra autismo deriva do grego, “aut”, que significa “de si mesmo” ou próprio, e “isn” significa “orientação” ou “estado”, basicamente reflete a ideia de orientado para si mesmo.

²Significa que existem muitas variantes e expressões parciais de uma dada perturbação em pessoas com risco biológico e familiar semelhantes, daí a designação de perturbações do espectro do autismo. (Murphy, Bolton, Pickles, Fombonne, Piven & Rutter, 2000, citado por BRAGA, 2010, p. 14)

³Chamado por alguns como tríade de prejuízos (BOSA, 2000).

⁴Primeira pessoa a fazer uma descrição acerca dessa síndrome. Baseado em onze casos de crianças que apresentavam características em comum (Idem)

⁵ O transtorno do espectro do autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento que persiste por toda a vida e não possui cura nem causas claramente conhecidas (CAMARGO, RISPOLI, 2013, p. 640).

meio da mediação de um outro sujeito e dos signos existentes nessa mediação (ORRÚ, 2008, p. 11).

Em decorrência desses fatores, o autista acaba apresentando algumas características que irão dificultar seu processo de aprendizagem. Comumente, aponta-se quatro principais déficits em estudantes autistas (CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2016): déficit de coerência central – o aluno apresenta dificuldades para manter sua atenção em informações (JOSEPH, 2009); foco – o aluno com TEA demonstra dificuldade em se manter focado, o que se acentua diante de operações seletivas e manutenção dessas atividades que se subentende como foco (QUILL, 1997); fixação visual – tais crianças acabam tendo seu olhar magnetizado por alguns estímulos sociais (SPELKE e PHILLIPS, 1995), como, por exemplo, ao ver uma pessoa essa criança fixa seu olhar nos olhos do outro indivíduo, ao invés de olhar para a boca por exemplo (HAITH, 1977); raciocínio lógico – alguns estudos demonstram que a partir dos quatro anos de idade, a criança já possui capacidade de realizar raciocínios lógicos (ENGLISH, 1993). Por outro lado, Robertson (1993) afirma que as crianças com autismo também apresentam tamanha habilidade, entretanto não são atraídas ou então estimuladas para realiza-los.

Tais dificuldades podem ser minimizadas dependendo de quando for detectado que a criança possui (TEA), pois, assim, os desafios tendem a ser amenizados. Quanto mais cedo for detectado a TEA, maiores serão as possibilidades para um desenvolvimento adequado (GONÇALVES, 2011).

FATORES DETERMINANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO LÓGICO MATEMÁTICO

Família

Há uma dificuldade tremenda em apresentar o mundo para uma criança com autismo, uma vez que não há aceitação de coisas novas a ela. Por esse e outros déficits, a aprendizagem e o desenvolvimento de seu raciocínio lógico se tornam muito difíceis de serem trabalhados. As invasões do mundo que a cerca são peças fundamentais para o desenvolvimento da criança, mas dificilmente será aceita por ela. Para que isso ocorra de maneira mais eficaz, se faz necessário que o mundo seja apresentado a ela. Essa responsabilidade repousa sobre a família (KUPFER, 2005).

As crianças sempre passaram muito mais tempo fora da escola do que dentro, sobretudo em seus primeiros anos. Antes de entrar em contato com seus professores, já experimentaram amplamente influência educacional de seu entorno familiar e de seu meio social, que continuará sendo determinante quando não decisivo- durante a maior parte do ensino primário. (SAVATER, 1998, p. 69).

A família é o atuante primordial no desenvolvimento da criança com autismo. Mesmo em meio a dificuldades, a família deve ser a primeira educadora da criança (CESTARI, 2009). Percebe-se que em tais circunstâncias, o sucesso ou o desenvolvimento desta criança repousa primariamente sobre a família (CAPELETI, 2005).

Pensasse que a família representa um dos pilares de grande relevância para a promoção do processo de inclusão no ensino regular (...) algumas famílias se limitam apenas a levar o filho e pouco se interessam em como ele está se saindo. O envolvimento parental ativo e cooperativo com os demais elementos socioeducativos responsáveis pela inclusão escolar (...) é determinante para um melhor desenvolvimento desse processo (FURINI, 2006, p. 4).

A família é o primeiro grupo social onde essa criança (TDP) estará inserida. É válido mencionar que esse é um momento singular na vida dessa criança, pois é nesse meio que os pais irão modelar a personalidade dela, de modos diferentes, buscando em tudo uma possibilidade para corrigir todo o déficit existente. Eles irão moldar a criança para os mais diversos contextos em que ela estará inserida (PAULA, 2008). Diante da relevância familiar, Caminha *et al.* (2016) comenta que todas as ações da família devem ter como objetivo o desenvolvimento da criança. A autora ressalta a intencionalidade da família, até mesmo na comunicação rotineira. Além disso, todos os familiares devem buscar se comunicar com a criança para que as dificuldades de comunicação possam ser quebradas e esta venha a se comunicar melhor e com maior frequência, tornando possível, então, o desenvolvimento em outras áreas adjacentes.

Dadas as circunstâncias, é nesse momento em que há o contato inicial da criança com os números. Ela acaba percebendo com mais frequência, ou não, mediante a postura da família, que está rodeada de algarismo, números e suas operações elementares, através de seus familiares, ou por conta própria. Ela deve ser estimulada pela família por meio de esquemas padrões que possam melhor representá-los. Esses modelos são construídos continuamente através daquilo que a criança conhece em seu dia-dia, ou seja, os números e suas representações são gerados a partir de experiências reais. A partir de então, ela começa a entender os números e sua função, e então começa a fazer sentido e chamar sua atenção (PONTES *et al.*, 2017). Há “situações matemáticas por meio da linguagem oral, desenvolvendo ações práticas que foram criadas no meio social e no convívio familiar” (GONÇALVES, 2011, p. 34). Independentemente da situação familiar, ou mesmo da criança, é responsabilidade da família colaborar para que a criança desde pequena seja posta diante de tais questões desafiadoras para ela (GONÇALVES, 2001).

Além de coisas relacionadas ao cotidiano da família, deve-se buscar outros meios que possam contribuir para o desenvolvimento holístico da criança e conseqüentemente do seu raciocínio lógico matemático. Cipriano e Almeida (*apud* CORDAZZO e VIEIRA, 2016) comentam a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança TEA. Eles pontuam diversos benefícios⁶ que são adquiridos através desses recursos. Para eles, os três principais déficits da TEA podem ser trabalhados com sucesso, diminuindo a intensidade desses problemas.

Quanto maior for o repertório lúdico da criança, maior será a capacidade dela em representar seus papéis em suas brincadeiras e jogos, ampliando suas possibilidades e competências. Com o brincar ela constrói os conhecimentos através dos papéis que representa, amplia sua linguagem, sua habilidade motriz, além de organizar e fortalecer suas emoções, sentimentos e afetividades (ALMEIDA, 2014, p. 68-69).

Balori (2006) comenta sobre várias capacidades que podem ser desenvolvidas com os jogos. A criança pode adquirir até mesmo novos conhecimentos, desenvolve a comunicação, imaginação, confiança, astúcia, talento. O autor comenta que, através dos jogos, a criança desenvolve na resolução de problemas, a lógica e o senso comum, dentre outros. Além disso, ajuda no desenvolvimento físico e mental, pois amplia as habilidades manuais e mobilidade.

Além de questões impostas pela família de forma direta, existem outros fatores que necessitam do auxílio da família. Em meio a esse mar revolto e desconhecido que é o desenvolvimento dessa criança, se faz necessária a parceria entre a família e a escola, pois pode haver uma relação conflituosa nesse relacionamento (SERRA, 2010).

Muitas vezes, as estratégias educacionais desenvolvidas em sala de aula não têm uma continuidade dentro de casa, e isso só pode ser resolvido com um intenso processo de aconselhamento dos pais. Os programas educacionais para crianças autistas envolvem também os familiares, e, muitas vezes, o sucesso dos mesmos depende da continuidade da utilização das técnicas dentro de casa, e, para isso, é muito importante que, após a avaliação, o profissional conscientize os pais sobre as dificuldades de seus filhos, mas também ressalte quais são as potencialidades, e que os familiares, por sua vez, por meio de um constante acompanhamento profissional, acreditem nessas potencialidades e auxiliem nas intervenções (GLAT, 2002 *apud* SERRA, 2010, p. 50)

Percebe-se uma grande responsabilidade que repousa sobre os familiares de crianças com TEA, como aqueles que podem mudar não somente a forma como essa criança se relacionará, mas qual será ou como será o futuro dela. Eles podem agir de formas variadas, em diferentes contextos e estímulos, visto que os possuem a responsabilidade de tornar o contexto familiar promotores de desenvolvimento e aprendizagem (COSSIO; PEREIRA; RODRIGUES, 2017).

⁶ Fonte de comunicação, imaginação, desenvolvimento da linguagem, ampliação do vocabulário, relacionamento social, aprende sobre a importância da negociação, existência e respeito às regras resolução de problemas, dentre outros.

Sociedade e suas especificidades

Um dos grandes desafios para um autista é de se socializar com outras pessoas (GONÇALVES, 2011). Este déficit acaba prejudicando todo o processo de desenvolvimento da criança, uma vez que essas relações sociais promovem o desenvolvimento dos processos psicológicos (MATTOS e NUERNBERG, 2011). Piaget afirma que a interação social acelera o desenvolvimento intelectual da criança

[...] porque entre uma maturação orgânica que fornece potencialidades mentais, mas sem estruturação psicológica feita, e uma transmissão social que fornece os elementos e os modelos de uma construção possível, mas sem impor esta última num modelo acabado, há uma construção operatória que traduz em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso; mas ela só efetua essa tradução em função de interações entre os indivíduos e, por conseguinte sob a influência aceleradora ou inibidora dos diferentes modos reais destas interações sociais (PIAGET, 1973, p. 28).

Através dessa relação, o autista tende a melhorar o modo como se relaciona com o mundo. Além disso, o autor ressalta que a criança tende a transformar sua estrutura mental mediante essa interação com diferentes ambientes sociais (Idem). Em decorrência dessa interação, há um aumento do desenvolvimento da linguagem, comenta Mattos e Nuernberg (2011). Nesse ínterim, a escola aparece como um espaço de interação social fundamental para a constituição do sujeito. Diante disso, a escola deve possibilitar processos de mediação, estímulos e desafios os quais permitam que haja o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (CARNEIRO, 2006, *apud* MATTOS e NUERNBERG, 2011).

Professor

A inclusão escolar está repleta de mudanças nas várias especificidades do dia-a-dia da escola, estabelecendo novas formas de se relacionar mediante as diferenças existentes. Dessa forma, a relação do professor com o aluno torna-se primordial para que a inclusão e aprendizagem sejam realizadas com sucesso, além de favorecer a aquisição de diferentes habilidades da criança⁷.

O papel do docente é de extrema importância. Os princípios são os mesmos – a da figura do professor como um condutor e facilitador do conhecimento. Cabe ao professor agir também como um orientador, uma vez que muitas vezes terá que orientar a criança, estimulá-la em todos os seus componentes. “[...] é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Barbosa (2013) comenta que, para isso se tornar realidade, o professor deve ter propriedade naquilo que ensina e ter conhecimento do que é o autismo. Além disso, deve ter sensibilidade para notar as diferentes reações em classe para que possa contribuir para o desenvolvimento da criança e de seu raciocínio⁸.

O desenvolvimento por si só se caracteriza como uma construção, um processo. Em alunos autistas, o desafio é ainda maior por muitas coisas serem desconhecidas e inaceitáveis. Diante disso, o professor terá que começar a trabalhar a linguagem para que possa haver o desenvolvimento das outras áreas, inclusive do raciocínio lógico.

É pela linguagem que o aluno com autismo em seu processo de aprendizagem sofrerá transformações em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como a construir ferramentas internas para integrar estas informações. Pela linguagem também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação, ação esta, em geral, tão comprometida

⁷ Estudos nacionais e internacionais revelam que os professores se sentem despreparados para lidar com a sintomatologia autista em classe. Para maiores informações ver (MCGREGOR; CAMPBELL, 2001; ROBERTSON; CHAMBERLAIN; KASARI, 2003; ALVES, 2005; MARTINS, 2007; SERRA, 2008). Tirado de interações comunicativas

⁸Jordan (2005) aponta a necessidade de orientação por parte dos professores, uma vez que a falta de conhecimento sobre o autismo o impede de identificar as necessidades de seus alunos. Fazendo com que não haja proveito algum por parte da criança e de seu raciocínio.

em pessoas com a síndrome. Igualmente, serão constituídas de maneira concreta e contextual as formas de pensamento que terão maior generalização em seu cotidiano a partir das experiências vivenciadas nas relações sociais de onde os conceitos são formulados (ORRÚ, 2008, p. 11).

A partir de então, o professor poderá trabalhar de forma mais concreta o raciocínio lógico. Diante desse quadro, se torna interessante o professor implantar em suas práticas pedagógicas métodos e recursos que chamem a atenção do aluno, tornando o aprender mais interessante e prazeroso. Isso se dá especialmente quando se associa o conhecimento a assuntos que estejam relacionados com o dia-dia da criança, ou mesmo assuntos de seu interesse (SILVA, 2014). A autora defende que a criança autista necessita de atividades lúdicas e concretas, incitando ainda mais o raciocínio lógico.

Numerais, sequenciamentos, pareamentos adições e subtrações são mais bem apreendidos se estiverem ligados à vida social e afetiva do aprendente com autismo. Tanto na Linguagem como na Matemática, ele aprende a generalizar classificar, organizar sequenciar. Dessa forma, ainda é possível trabalhar com blocos lógicos, caixa de cores, barras coloridas que indiquem unidades numéricas e encaixes geométricos, dentre outros materiais, para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático (CUNHA, 2013 *apud* SILVA 2014, p. 78).

Considerando a dificuldade de se ter atenção desse grupo, Gomes (2007) fez um experimento para ensinar certos elementos matemáticos com alunos autistas. Ele fez uso de estímulos visuais, gráficos e das mãos. Dependendo da resposta dada por eles, havia certa mudança nos estímulos e percebeu-se que “os resultados demonstram a aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas à medida que a intervenção ocorreu” (Ibidem, p.10).

Grande parte dos autores pesquisados⁹ trata da importância dos jogos com crianças autistas. Esse estímulo deve ocorrer desde casa e trabalhado de forma mais intencional pelo professor¹⁰. Através dos jogos, Cortez (1999 *apud* SILVA, 2014) percebeu avanços significativos na autoestima e inclusão com os demais colegas, através de jogos cooperativos. Concluiu ainda que, através da aplicação de jogos interativos, a criança acaba se despertando para a refletir sobre um problema, há um melhoramento no comportamento, afetividade e integração. Chadwick e Tarky (1990 *apud* BRENELLI, 1996, p. 23) comentam a importância dos jogos na construção das estruturas lógicas da criança. Fundamentados em Piaget, mencionam que através desses estímulos, a construção de esquemas mentais permite assimilar melhor questões também relacionadas a leitura¹¹.

Os jogos constituem um recurso privilegiado para a aprendizagem e, quando bem utilizados, ampliam possibilidades de compreensão através de experiências significativas. Além disso, os jogos por seu caráter coletivo permitem que alunos autistas troquem informações, façam perguntas e explicitem suas ideias e estratégias avançando em seu processo de aprendizagem e comunicação (MEDEIROS 2011 *apud* SARMENTO, 2017, p. 09).

Além dos jogos dos jogos e brincadeiras convencionais, o professor poderá aproveitar outros meios, como o digital. Com o passar do tempo, esse suporte tem sido aproveitado cada vez mais, com o intuito de formular técnicas mais eficazes e direcionadas as patologias da criança (CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016). Prensky (2001) comenta que toda e qualquer criança, os nativos digitais¹², tem uma comunicação, aprendizagem, um estilo de viver diferente de gerações passadas, e que um meio de transmitir o conhecimento e que faça uso da lógica seria

⁹Cipriano e Almeida (2016), (CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2016), Sarmiento (2017), Silva e Silva (2012), dentre outros.

¹⁰Chequeto e Gonçalves (2015, p. 13) ressaltam a importância do planejamento de aula e atividades bem elaboradas para esse público, em decorrência de uma maior atenção que deve ser dada.

¹¹Para maiores esclarecimentos sobre a importância dos jogos para a construção do raciocínio lógico matemático ver Chadwick e Tarky (1990).

¹²Intitulado pelo autor como sendo aqueles que nasceram em meio a essa era tecnológica.

estimular essa criança para as diversas áreas do conhecimento através dos artefatos digitais, os jogos¹³.

A utilização de jogos aplicados a crianças com autismo se torna um rico instrumento estimulador. Além das questões lógicas, pode-se pontuar outros benefícios em sentidos diferentes, conforme menciona Brenelli (1996, p. 28): “garantir-lhes-ia, de um lado, o interesse, a motivação, há tanto reclamada pelos professores, e, por outro, estaria atuando a fim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos e favorecer a aprendizagem de conteúdo”.

MÉTODOS DE INTERVENÇÃO

Método TEACH

O método de tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlacionados a comunicação deriva da Psicolinguística, cujo enfoque tornou possível uma interdisciplinaridade entre a Psicologia Cognitiva e a Linguística. Seu propósito seria estudar a interação entre o pensamento e a linguística. Constata-se que a imagem visual é uma geradora de comunicação. O objetivo desse método é fazer com que os indivíduos com autismo cheguem a idade adulta independentes, realizando interações com outras pessoas (SERRA, 2010).

Este método faz uso da organização do espaço físico, através de rotinas organizadas em quadros, agendas ou mesmo painéis, usufruindo de estímulos visuais (fotos, figuras ou cartões), corporais (apontar gestos ou movimentos corporais), sonoros, sinestésicos ou visuais (AMARAL, 2012). Amaral (ibid., p. 147) ainda comenta que esse método é alicerçado sob “uma estrutura física bem delimitada, com cada espaço para uma função; atividades com sequência e que as crianças saibam o que exige delas, uso direto de apoio visual, como cartões e murais”.

Método ABA

O método de Análise Aplicada do Conhecimento tem suas origens nos estudos de Skinner sobre aprendizagem e análise de comportamentos. Tal método visa trabalhar com o comportamento do autista, aumentando seu repertório de ações corretas (SERRA, 2010). Através disso, seu objetivo é fazer com que o autista desenvolva competências que o permita ser autônomo e independente (GONÇALVES, 2011). Esse método deve ser trabalhado logo após a descoberta do TEA.

A intervenção por meio deste método deve ser iniciada precocemente, logo que a criança é diagnosticada com TEA. A sua aplicação precoce permitirá às crianças adquirirem competências básicas ao nível social e cognitivo e reduzir os seus comportamentos estereotipados e disruptivos, antes que estes se instalem. A intervenção tem de ser intensiva, vinte e cinco ou mais horas por semana durante pelo menos dois anos (TELMO, 2006 *apud* GONÇALVES, 2011, p. 30).

Selecionam-se algumas metas de intervenção individual com uma lista de competências a serem trabalhadas. A partir de então, a aprendizagem é dividida em três grupos de acordo com o desenvolvimento da criança. Neste método, é dada uma importância ao reforço ou recompensa de ações positivas da criança, minimizando ações físicas e de aprendizagem (Idem).

Floor Time

Esse método tem como objetivo envolver a criança em uma relação de afeto, numa abordagem estruturada na certeza de que todas as crianças são capazes de se comunicar, de acordo com seu grau de motivação e envolvimento afetivo. *Floor Time* é um método multidisciplinar, baseando-se na intervenção multidisciplinar ao nível do desenvolvimento, diferenças individuais, relação, dentre outras, comenta Gonçalves, 2011.

Depois de uma avaliação da pessoa, trabalha-se três áreas de intervenção, sendo integração sensorial, a terapia do jogo e a terapia da fala. Esse método tem sido difundido cada vez mais, pelo fato de seus

¹³ ComFIM, ECHOES, ABC autismo, aplicativo TEO, para maiores informações ver (CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMATICA NA EDUCAÇÃO, 2016).

princípios básicos serem tão amplos, o que faz com que o trabalho seja mais proveitoso (Idem). Os princípios básicos desse modelo são:

i) seguir a criança; ii) entrar na atividade da criança no seu nível de desenvolvimento e interesses; iii) abrir e fechar círculos de comunicação; iv) criar um ambiente de jogo; v) aumentar círculos de comunicação; vi) interagir criando obstáculos; vi) alargar a gama de experiências da criança; vi) moldar as nossas interações tendo em conta as diferenças individuais da criança; vii) interagir para ajudar; viii) identificar diferenças; ix) trabalhar com as diferenças individuais e x) mobilizar simultaneamente os seis níveis de desenvolvimento funcional/emocional (Borges, 2000 *apud* GONÇALVES, 2011, p. 32).

PECS Sistema de comunicação por figuras

Um dos métodos mais usados, é utilizado em especial com crianças que não se comunicam ou se comunicam com muita dificuldade. Consiste na troca de cartões correspondente àquilo que a criança quer. Uma vez que o portador dessa síndrome não compartilha de estados subjetivos, os cartões possuem representações mentais expressas em pensamentos, desejos percepções, estimulando a criança a se comunicar e a desenvolver, o que garante o desenvolvimento de processos cognitivos em decorrência de tal estímulo (SERRA, 2010). O PECS se mostra eficaz em qualquer faixa etária de idade, proporcionando situações de aprendizagem que vão além da comunicação oral e a realização de outras questões que envolvem a lógica (GONÇALVES, 2011).

ENTREVISTA COM DOCENTES QUE ATUAM COM ALUNOS PORTADORES DE TEA

Foi realizada uma entrevista com alguns professores da educação infantil de uma escola privada na região metropolitana do município de Campinas e de outra escola privada no município de Curitiba. Entre as entrevistadas, duas atuavam como professoras e uma como coordenadora. Constatou-se a existência de dois alunos portadores do TEA, que estão com idade avançada para a série que pertencem. Ambas as professoras, ao comentar sobre as famílias, disseram que elas são ativas na aprendizagem da criança, e que há uma continuação daquilo que é apresentado na sala de aula no lar da criança.

Comentou-se que se utiliza os métodos de intervenção ABA e PECS, e que as crianças vêm apresentando melhoras no dia-dia, a ponto de apresentar certa autonomia, como ir ao banheiro sozinho, ou mesmo realizar coisas mais complexas, como, por exemplo, realizar um circuito psicomotor, no caso do aluno que apresenta um grau maior de autismo. No entanto, quando ocorre alguma postura inadequada da criança, uma das professoras comentou que os colegas começam a cantar para que ele se acalme.

Ao perguntar se a escola continha um projeto pedagógico para esse público, a resposta foi que “no momento não foi elaborado nenhum projeto via coordenação”, repousando, então, sobre os professores realizar todo e qualquer projeto. Uma das professoras, que tinha o aluno com um grau maior de autismo, comentou que por conta da idade do aluno ele irá passar para a série posterior.

Um grande dilema que ocorre no cotidiano escolar é que muitas escolas se preocupam somente com a socialização da criança enquanto a família espera que sejam trabalhados os conteúdos. Diante desse comentário, as discentes salientaram que, no momento, o foco está no comportamento da criança, para que, posteriormente, trabalhem os conteúdos de uma forma concreta. Por último, foi perguntado como elas trabalham o raciocínio lógico matemático. Diante dessa pergunta, foi respondido que tudo aquilo que se trabalha com esse público, é muito concreto e visual, além de os confrontarem mediante perguntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De grande desafio para família, professores, governo e sociedade, o chamado TEA (Transtorno do Espectro Autista) vem despertando atenção do mundo nas últimas décadas. As pessoas com autismo atualmente vivem um dilema quanto a sua inclusão no meio social, pois, de uma maneira mais abrangente possível, não sabemos ao certo como criar meios para que a sua real inclusão aconteça. O ambiente escolar, desde os primeiros anos de vida, deve ser um ambiente adequado para o desenvolvimento da criança, com professores preparados para se adaptarem às diversidades em sala

de aula e com o intuito de prover os meios cabíveis para que a escola seja um lugar onde estimule a educação e o raciocínio lógico.

Entretanto, ao se tratar da criança com autismo, tal ideia fica um pouco distante da nossa realidade. Existem evidentes melhoras no que diz respeito à inclusão da criança com TEA no ambiente escolar e aos métodos lógicos que estimulem o seu raciocínio lógico matemático. Entretanto, para que isso ocorra de forma eficiente, se faz necessário a parceria da escola com a família, uma vez que a família irá moldar a criança e preparar o caminho para os próximos estímulos que ela irá receber.

Diante desse quadro, utilizam-se métodos de intervenção que permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico desses indivíduos, com medidas eficientes visando à interação das crianças autistas com a sociedade. Percebe-se a importância de se trabalhar com a criança em todo momento e circunstância, instigando-a a realizar determinados pensamentos independente das matérias. Conclui-se que tais métodos têm apresentado resultados positivos e podem favorecer no processo de inclusão da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. (Org) Brincar: uma aprendizagem para a vida. *Brincar, amar e viver*. v. 1. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

AMARAL, C, O, F, et al. Paciente autista: métodos e estratégias de condicionamento e adaptação para o atendimento odontológico. *Archives Of Oral Research*, Curitiba, v. 8, n. 2, p.143-141, Maio, 2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/aor?dd99=pdf&dd1=7799>. Acesso em 09 jun. 2018.

BARBOSA, A. M. et al. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: EDUCERE, 6º, 2013, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC, 2013. p. 19776 - 19792. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf. Acesso em 09 jun. 2018.

BATLLORI, J. *Jogos para treinar o cérebro*. São Paulo: Manras, 2006.

BLUMBERG S.J., BRAMLETT M.D., KOGAN M.D., et al. Changes in prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-aged U.S. children: 2007 to 2011–2012. *National health statistics reports*; no 65. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics. 2013. Disponível em: https://iacc.hhs.gov/meetings/iacc-meetings/2013/full-committee-meeting/april9/slides_blumberg_kogan_40913.pdf. Acesso em 09 jun. 2018.

BRAGA, C, C, S. *Perturbações do espectro do autismo e inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14595/1/Tese.pdf>. Acesso em 09 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas: Papirus, 1996.

BOSA, C. Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Critica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.1-14, jan. 2000. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107464/000293770.pdf?sequ>. Acesso em: 09 jun. 2018.

CAMARGO, S. P. H; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p.639-650, Set/Dez, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/6994/pdf_1. Acesso em 09 jun. 2018.

CAMINHA, V. L. et al (Org.). *Autismo: vivência e caminhos*. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2016.

CAPELETTI, M. *Família e Aprendizagem: Reflexões sobre a influência da família no processo de aprendizagem das crianças*. São Leopoldo: Oikos, 2005.

CESTARI, J. Família e escola: Uma parceria imprescindível. *Revista Mundo Jovem*, n. 393. Porto Alegre: PUCRS, Fev. 2009. Disponível em: <http://jeacontece.com.br/?p=192423>. Acesso em: 09 jun. 2018.

CIPRIANO, M. S.; ALMEIDA, M. T. P. de. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. *Extensão em Ação*, Fortaleza, v. 2, n. 11, p.78-91, jul. 2016. Disponível em: <http://www.revistaprex.ufc.br/index.php/EXTA/article/view/320/174>. Acesso em: 09 jun. 2018.

CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 5., 2016, Arapiraca. *Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Arapiraca: UFAL, 2016. 10 p.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. *Ensino e jogos digitais: uma breve análise do software gcompris como recurso didático*. Campina Grande: Realize, 2016. 11 p.

COSSIO, A. P.; PEREIRA, A. P. S.; RODRIGUES, R. C. Benefícios das intervenções precoce para a família de crianças com transtorno do espectro do autismo. *Educação Especial*. Santa Maria, v. 31, n. 60, p.09-20, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/28331/pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

DIEHL, R. M. *Jogando: com as diferenças*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

DIVERSIDADES: *Caminhando lado a lado*. Funchal: Secretaria Regional de Educação da Ilha da Madeira, Revista Diversidades Ano 4, n.14, out, 2006. Trimestral. Disponível em: http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_CaminhandoLadoLado_14.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

DRAGO, R. (Org.). *Síndromes: Conhecer, planejar e incluir*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GONÇALEZ, M. H. C. Relações entre família, gênero, desempenho, confiança e atitudes em relação à matemática. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP/FE, Campinas, SP, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251473/1/Goncalvez_MariaHelenaCarvalhodeCastro_D.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

ENGLISH, L. Evidence for deductive reasoning: Implicit versus explicit recognition of syllogistic structure. *British Journal of Developmental Psychology*, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1993.tb00611.x>. Acesso em: 09 jun. 2018.

FURINI, A. B. Processo de Inclusão na escola regular: Panorama de percepções. *Revista Educação Especial*, n 28, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4318/2539>. Acesso em: 09 jun. 2018.

GONÇALVES, M.A. F. T. *Alunos com Perturbações do espectro do Autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo*. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1208/1/Alunos%20com%20perturba%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

HAITH, M. et al. *Eye contact and face scanning in early infancy*. Science, 1977. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.918670>. Acesso em: 09 jun. 2018.

JORDAN, R. *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional – Ministério da Educação, 2000.

JOSEPH, R. M. et al. *Why is visual search superior in autism spectrum disorder*. *Developmental Science*, 2009. Disponível em: <http://search.bwh.harvard.edu/new/pubs/Joseph%202009%20Developmental%20science.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

KUPFER, M. M. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI, F, A, G; KUPFER, M.C. M.(Org.). *Inclusão Escolar: Travessias*. São Paulo: Lugar de Vida, 2005. p. 17-27.

MATTOS, L. K; NUERNBERG, A.H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Educação Especial*. Santa Maria, v. 24, n. 39, p.129-142, Jan/Abr, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989/1720>. Acesso em: 09 jun. 2018.

NATIONAL health statistics reports. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OZONOFF, S.; ROGERS, S., HENDREN, R. *Perturbações do Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores, 2003.

ORRÚ, S. E. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. *Revista Iberoamericana de Educação*, Araraquara, v. 3, n. 45, p.1-12, 25 fev. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1972Ester.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

PAULA, K.C. M. de. *A família, o desenvolvimento das atitudes em relação à matemática e a crença de auto eficácia*. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252046/1/Motta_KellyChristinneMaiadePaula_M.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

PONTES, E. A. S. et al. Raciocínio Lógico Matemático no desenvolvimento do intelecto de crianças através das operações adição e subtração. *Diversitas Journal*, Santana do Ipanema, v. 2, n. 3, p.469-476, set. 2017. Disponível em: http://www.kentron.ifal.edu.br/index.php/diversitas_journal/article/view/552/505. Acesso em: 09 jun. 2018.

PIAGET, J. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense 1973.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *NCB University Press*, Vol. 9 No. 5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

QUILL, E. K. *Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, volume 27, Issue 6, pp 697–714, december, 1997. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1025806900162>. Acesso em: 09 jun. 2018.

ROBERTSON, J R. *Verbal analogical reasoning in severely learning disabled children*. unpublished manuscript. University of Kent, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1993.tb00603.x>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SARMENTO, C.V. da S. Jogos matemáticos aplicados a crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em uma escola de Dias d'ávila. *Semana Acadêmica*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p.1-24, mar. 2017. Mensal. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/sarmento-autismo.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SERRA, D. Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo na Escola Regular. Quando o Campo é quem Escolhe a Teoria. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.163-176, jul. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/download/66/65>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SILVA, R. A. Educação Inclusiva: percepções de Pedagogos Sobre O Processo de Ensino E Aprendizagem de Matemática Para Alunos Autistas Na Cidade de Ji-Paraná/RO. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em matemática e estatística). Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná-RO, 2014. Disponível em: https://usdoc.site/roseny-alves-da-silva-departamento-de-matematica-e-estatistica-de_pdf.html. Acesso em: 09 jun. 2018.

SPELKE, E. S.; PHILLIPS, A, W. A. L. *Infants' knowledge of object motion and human action*. Oxford: Oxford University Press, 1995. Disponível em: <https://www.harvardlds.org/wp-content/uploads/2017/01/infants-knowledge-of-object-motion-and-human-action-1.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: O OLHAR DOS FORMADORES

Possibilities and limits of a multidisciplinary programme for continuing training of pedagogical coordinators: the look of trainers

Leonardo Felipe Paes Monteiro – UFSCar/Sorocaba*

Renata Prenstetter Gama – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: O presente artigo tem o objetivo compreender as possibilidades de formação multidisciplinar do coordenador pedagógico e como essa formação impacta no trabalho junto ao professor especialista. Para isso, tomaremos como base o contexto de um programa específico de formação de coordenadores pedagógicos desenvolvido por uma rede privada sem fins lucrativos de escolas da Educação Básica do Estado de São Paulo. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou questionários misto com coordenadores e formadores dos coordenadores que foram analisados por questão (aberta e fechada), com posterior intercruzamento dos dados. Os resultados apontam que os formadores têm uma visão positiva e entusiasta do programa, porém ainda percebem que muitos princípios que compõem a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda precisam ser mais bem desenvolvidos. Eles também sinalizam que o formato propicia ao coordenador pedagógico uma ampliação das suas competências em relação a formação dos professores especialistas.

Palavras-chave: Formação continuada. Coordenador pedagógico. Professor especialista.

Abstract: This article aims to understand the possibilities of multidisciplinary training of the pedagogical coordinator and how this training impacts on the work with the specialist teacher. To do this, we will take as a basis the context of a specific program of training of pedagogical coordinators developed by a private non-profit network of schools of basic education of the State of São Paulo. The qualitative research used mixed questionnaires with coordinators and coordinators who were analyzed by question (open and closed), with further intercrossing of data. The results point out that the formators have a positive and enthusiastic view of the program, but still realize that many principles that make up the formative identity of the pedagogical coordinator still need be more well developed. They also signal that the format provides the pedagogical coordinator with a broadening of their skills in relation to the training of the expert teachers.

Keywords: Continuing education. Pedagogical coordinator. Specialist teacher.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação docente no Brasil estão cada vez mais fortalecidas, no entanto, ainda são escassas as produções científicas que discutam a formação continuada dos coordenadores pedagógicos¹ percebemos uma lacuna ainda maior, quando buscamos trabalhos que tratem da relação da formação continuada do coordenador pedagógico no que se refere ao trabalho de formação de professores especialistas, atuante no Ensino Fundamental II e Médio da Educação Básica.

O presente artigo problematiza essa questão e apresenta uma pesquisa sobre essa temática, na busca pelos dados da pesquisa, optamos pela análise de um programa de formação continuada multidisciplinar de coordenadores pedagógicos, mantido por um sistema de ensino privado, que conta atualmente com 168 escolas no Estado de São Paulo. Esse programa foi concebido há cerca de três anos, e possui as seguintes características: 13 Analistas Técnicos educacionais - Formadores de

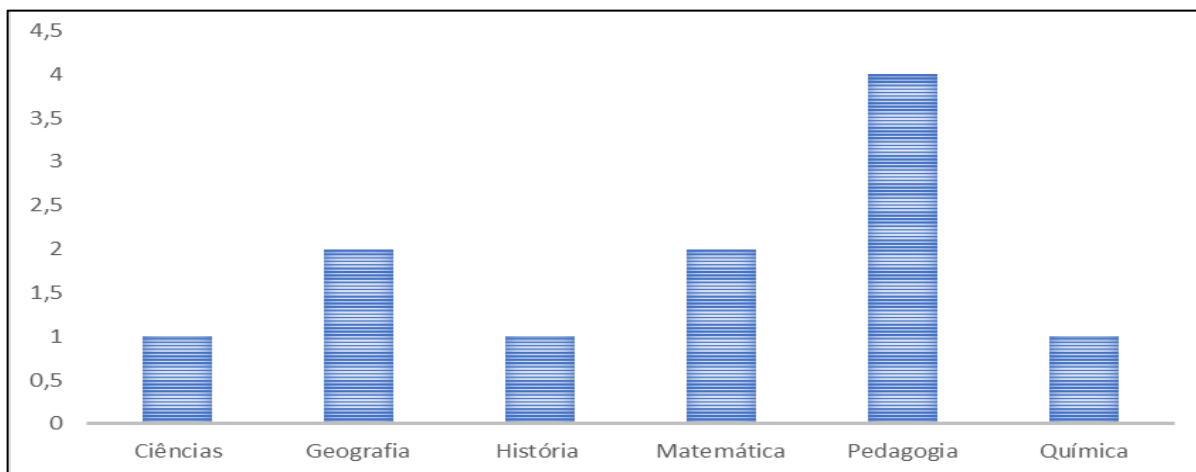
*Mestrando em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-Sorocaba). Diretor de escola privada - SESI-Alumínio/SP. E-mail: leomonteiro@gmail.com.

**Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-Sorocaba. E-mail: renatapgama@gmail.com.

¹Levantamento realizado no catálogo de Teses e Dissertações CAPES em abril de 2018.

Coordenadores Pedagógicos, doravante denominados ATEs - Formadores de CPs, organizados em regiões estratégicas de atendimentos são responsáveis pela formação, presencial, individual e coletiva de aproximadamente 20 coordenadores pedagógicos cada um. Esses profissionais possuem variadas formações iniciais, em sua maioria são professores que atuavam em sala de aula em escolas pertencentes a esse sistema, possuindo experiências educacionais variadas, incluindo o trabalho como professor especialista, conforme informações a seguir:

Gráfico 1 - Formação Inicial dos ATEs



Fonte: Elaboração dos autores.

No grupo que se constituiu em 2015, havia pelo menos um profissional de cada área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática) e alguns profissionais pedagogos com experiência em formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O grupo atual não conta com profissionais da área de Linguagens e alguns profissionais possuem mais de uma licenciatura, porém o ponto comum é que todos possuem experiência como docentes em sala de aula superior a 03 anos. Para realizar as formações multidisciplinares dos coordenadores pedagógicos, o grupo realiza planejamentos e construções coletivas de pautas e materiais de formação, possuem orientação de Supervisores – pedagogos, com experiência em formação continuada de professores e formação de gestores.

Um ponto diferenciado do programa, o olhar para formação multidisciplinar do coordenador pedagógico. Os pressupostos teóricos que fundamentam essas formações estão ancorados nas contribuições teóricas acerca dos saberes, amplamente apresentadas por TARDIF e LESSARD (2007). A atuação dos ATEs – Formadores de CPs junto aos Coordenadores Pedagógicos é direcionada aos **Saberes de Formação Profissional**, **Saberes Curriculares** e **Saberes Experienciais**, ou seja, os coordenadores pedagógicos e os seus formadores não atuam na formação dos **Saberes Disciplinares** dos professores, saberes esses fortemente identificados nos professores especialistas. O programa considera que os saberes disciplinares são oriundos da formação inicial e exigem conhecimentos que dependeriam formações não possuem e não seriam capazes de atuar.

É salutar informar que Marli Eliza D. A. de André e Marili M. da Silva Vieira, em 2010, já se utilizaram das contribuições dos saberes de TARDIF e LESSARD, no texto “O coordenador pedagógico e a questão dos saberes” para discutir a identidade do coordenador pedagógico e a suas relações com os saberes. A nossa hipótese inicial é a de que se um programa de formação continuada de coordenadores pedagógicos, trabalhar com esses coordenadores, pelo viés de uma formação multidisciplinar, as possibilidades de assertividade na formação dos professores especialistas do Ensino Fundamental II e Médio, poderão ser mais efetivas e potentes.

Um aspecto que reforça a hipótese é que o papel do coordenador pedagógico, se perdem facilmente em muitos sistemas de ensino, que não possuem uma identidade e muito menos, um programa específico de formação de coordenadores, seja pelo viés de formação multidisciplinar ou não. Placo (2011), afirma que muitas vezes, o trabalho do coordenador pedagógico se resume a fiscalização do

docente, ou até mesmo um apoio administrativo do Diretor de Escola. Considerando-se a concepção de um Coordenador Pedagógico formador de professores, que precisa de uma formação multidisciplinar que possibilite a formação de professores especialistas, esse papel necessita urgentemente ser ressignificado. Considerando esse contexto, a pesquisa tentará compreender, por meio do olhar dos ATEs – Formadores de CPs quais são as potencialidades e limites de atuação de um programa de formação multidisciplinar e as contribuições dessa formação no trabalho junto aos professores especialistas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Garrido (2007, p.9,10) demonstra que a tarefa do coordenador de gerenciar a formação continuada docente é difícil porque, primeiramente, não há fórmulas padronizadas a serem reproduzidas sendo necessário criar soluções de acordo com a realidade de cada escola. Porém, a formação continuada dos professores não é útil somente no cumprimento das atividades descritas no planejamento ou programas escolares, mas, para o enfrentamento de desafios não previstos enfrentados no cotidiano. Concordamos com a tese de Canário (2001, p. 152), de que “[...] a escola é o lugar onde os professores aprendem”, compreendemos a Formação continuada como um espaço privilegiado de aprendizado, onde o encontro entre a teoria e prática podem efetivamente acontecer, porém compreendemos que neste contexto, o coordenador pedagógico, precisa ser o articulador desse encontro de saberes e o gestor de um aprendizado efetivo na formação do professor.

Para Libâneo (2004, p. 31, 230), o coordenador, como gestor pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada. Os professores devem sentir-se protagonistas do seu processo de formação continuada sob a liderança do coordenador, sendo esta atividade, inerente ao desempenho da função. De total relevância em todo o processo de ensino no espaço escolar, o coordenador pedagógico, é um profissional presente em quase todos os sistemas de Ensino Brasileiro, de acordo com Placo (2001), porém essa função tem diferentes nomenclaturas, de acordo com o município, estado, ou sistema de ensino. A função essencial pretendida em quase todos os espaços é o acompanhamento dos aspectos curriculares da escola e em alguns locais o foco está na formação continuada e em serviço dos professores, porém muitos entendimentos se manifestam quando abordamos o conceito de formação continuada, seja ela para oferecida para o professor ou para o coordenador pedagógico.

Para compreendermos um pouco mais de que lugar falamos da formação continuada, recorreremos a legislação educacional - LDB/9394/1996, no inciso I, do art. 60, define que a formação de professores terá como fundamentos: “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço”. Também no Plano Nacional de Educação (2001), percebe-se o destaque que a formação continuada recebe, a qual é apontada no documento como requisito fundamental para a valorização e profissionalização do magistério. É importante citar a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (DECRETO Nº 6.755/2009), colocada sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para o fomento a programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009).

Para compreensão do que se discute na formação continuada dos professores, e principalmente quais são os saberes de formação e como eles se encaminham nas discussões entre ATEs – Formadores de CPs e Coordenadores pedagógicos, é fundamental compreendermos as contribuições de Tardif (2004). Na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, o autor discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Considerando pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Partindo dessa ideia de pluralidade, os autores discutem que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Primeiramente, os autores destacam a existência de quatro tipos diferentes de

saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No quadro a seguir demonstramos o que os autores entendem que seja cada um dos saberes citados:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

Fonte: Tardif e Lessard (2007), Tardif (2004).

Esses são, portanto, as bases que fundamentam a nossa análise de dados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este texto socializa parte da discussão teórica sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e o desafio do trabalho com os professores especialistas, as seguintes questões orientam a investigação, são elas: 1. Quais as potencialidades e limites dada atuação do formador de coordenadores pedagógicos vinculado a um programa de formação multidisciplinar de Coordenadores pedagógicos? 2. Qual é o olhar do formador para esse formato de formação continuada?

Para responder essas questões, utilizamos questionários mistos com questões (abertas e fechadas). Os respondentes foram os ATEs - Formadores de CPs, vinculados ao programa de formação multidisciplinar. Ao todo, obtivemos o retorno de 11 questionários. O programa possui 13 formadores atualmente. Os questionários foram analisados por questões e posteriormente foi realizado o intercruzamento dos dados que se encontram devidamente registrados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar os dados, encontramos diversas questões importantes que dizem respeito ao olhar do ATEs – Formador de CPs, ao programa de formação. Perguntamos, qual era a percepção que eles tinham sobre o formato da formação continuada dos coordenadores, considerar o viés multidisciplinar.

Em um primeiro plano, os dados revelam uma visão positiva e entusiasta do sistema, pois em sua maioria os respondentes acreditam que o formato propicia ao coordenador pedagógico uma ampliação das suas competências em relação a formação dos professores. Para Canário (2006), a principal função da formação centrada na escola “[...] consiste, precisamente, em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, à escala do estabelecimento de ensino” (p. 76).

Compreendemos que a formação a qual os ATEs – Formadores de CPs se referem dialoga com as concepções de Canário, na medida em que os deslocamentos ocorrem, principalmente, principalmente no trabalho junto ao professor especialista, pois o formato da formação vai ao encontro das necessidades de formação emanadas por esses profissionais, porém o cenário da formação continuada requer uma atenção especial, conforme sinalizado no dado abaixo:

Maria - ATE – Formador de CP² - *O cenário da formação continuada apresenta uma realidade um tanto desmotivadora. Ao mesmo tempo que os coordenadores não têm clareza de suas reais atribuições, também não possuem os saberes necessários para a concretização das atribuições que lhes são solicitadas. O programa de formação para coordenadores deveria priorizar o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, uma vez que o coordenador se forma formador na medida que adquire conhecimentos que amplia seu repertório de saberes. Acredito que uma desvantagem seja a não compreensão dos coordenadores que sua atuação enquanto formador se restringe a momentos de reflexão que consideram os processos educativos direcionados ao ensino e aprendizagem.*

A importância da compreensão da identidade do coordenador pedagógico, bem como a definição do seu papel no lugar da formação do professor, principalmente do especialista, ainda precisa avançar em nossa realidade educacional para que possamos ter uma concretização das ações que são demandadas ao coordenador pedagógico.

A cerca dessa construção identitária do coordenador pedagógico, concordamos com Nóvoa, quando afirma que “[...] o processo identitário dos coordenadores é composto por três princípios: a adesão que implica na adoção de valores e investimentos no seu objeto de trabalho; a ação que implica em escolhas pelos métodos de trabalho, em que sucessos e insucessos acabam definindo a postura e a autoconsciência que decide o processo reflexivo do docente diante das mudanças da profissão” (NÓVOA, 1999, p. 16). O formador refere a necessidade de crescimento nos três princípios sinalizados pelo auto o que nos indica que o programa ainda precisa investir nesses aspectos de formação junto aos coordenadores. O formador João, quando perguntado sobre o programa de formação multidisciplinar, entende que:

A formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos para equipes multidisciplinares, não sendo ela a única fonte de formação dos professores, traz apenas vantagens, como por exemplo, a articulação entre a teoria e prática. Essa ação possibilita a integração dos componentes curriculares a partir de discussões reais e justas onde todos são importantes, portanto, todos são responsáveis, nessa perspectiva é possível encontrar estratégias significativas frente aos desafios encontrados na escola. (...)

Uma potencialidade do sistema, a articulação entre a teoria e a prática é um lugar comum na educação há muitos anos, porém, compreende-se que o papel do ATE- Formador de CPs e a articulação de prática, observadas nas descrições do sistema, podemos compreender um avanço no sentido de aproximar a teoria da prática, porém o papel de articulação do coordenador pedagógico é um grande diferencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos é um espaço privilegiado de produção de conhecimentos e saberes que a partir dos contextos de cada escola e da experiência de cada formador ou coordenador, constroem um capítulo importante do processo de formação de profissionais da educação em nosso país.

Ainda estamos um pouco distantes do ideal de encontramos a maior parte dos coordenadores formando os professores e conscientes do seu papel de articulador do processo de ensino e aprendizagem, porém estamos, por meio do que as análises prévias dos dados sinalizaram, avançando. O programa de formação multidisciplinar, que conta com um Analista Técnico Educacional – Formador de coordenadores, nos permite compreender que existe um caminho diferenciado no trabalho de

² Os nomes dos formadores são fictícios para preservar a identidade, conforme solicitação do questionário preenchido.

formação continuada de coordenadores e que precisamos pensar a formação por um viés plural de saberes, Tardif (2004).

Considera-se urgente a elaboração de um ambiente formativo na escola que promova a reflexão sobre a prática coletiva de modo a revê-la em perspectivas mais amplas. A potência da formação oferecida por coordenadores pedagógicos bem formados ainda não é amplamente conhecida no meio educacional, porém as informações analisadas até o momento, nos indicam esse caminho e reforçam esse potencial formativo na escola e do programa de formação em estudo. Dentre esse conjunto de fatores, coloca-se ao coordenador enquanto agente de formação, a tarefa de promover a criação de relações interpessoais confortáveis (ALMEIDA, 2001) e articular tempos de ação e tempos de espera, descortinando uma postura interdisciplinar de escuta, acolhimento, confronto, ruptura, diálogo, proposições, avanços e recuos (BATISTA, 2010).

A compreensão do papel da formação continuada no espaço escolar e das possibilidades de trabalho de formação junto ao professor especialista poderá possibilitar alguns deslocamentos importantes no que se refere ao papel do coordenador pedagógico como formador de professores. Diante das considerações apresentadas, cabe considerar que o trabalho do coordenador precisa ser cuidado, analisado, e ressignificado com urgência, considerando a importância da sua atuação no contexto escolar. Faz-se necessário, no entanto, entender em quais espaços ele irá atuar junto a formação dos professores especialistas e quais são as oportunidades que os sistemas, municípios ou órgãos estaduais e federais darão a esse profissional para que seja favorecida a construção de um espaço de formação efetivo e concreto interior de cada escola.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto, 2000.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2001

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.

BATISTA, S. H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 109-118.

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 2000.

CANÁRIO, R. *Formação inicial de professores: que futuro(s)?* Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), dez. 2001.

FAZENDA, I. C. (Org). *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. e CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2007.
- GARRIDO, E. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. Caderno de pesquisas, n.113, julho de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em 14 jun. 2018.
- HARGREAVES, A. *A escola como Organização Aprendente, buscando uma educação de qualidade*. Artmed, 2000
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado – novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1976.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA A (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. cap. 1, p. 11-30.
- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.
- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011. Disponível em: https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_3332. Acesso em: Acesso em 14 jun. 2018.
- SALVADOR, C.M. *O Coordenador Pedagógico na Ambiguidade Interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo). São Paulo/SP: PUC/SP, 2000. Disponível em: http://www.pucsp.br/gepi/downloads/RESUMO_DISSERTACOES/DISSERTACOES_COMPLETAS/CRIS_SALVADOR.pdf. Acesso em 14 jun. 2018.
- SERPA, D. *Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial "Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores"*. Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. Junho/2011. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufg/file.php/1/Biblioteca_do_curso/Coordenador_pedagogico_vive_crise_de_indentidade.pdf. Acesso em 14 jun. 2018.
- TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 312p.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018

RESENHA

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA, TODA CRIANÇA É ESPECIAL”

Jociane Marthendal Oliveira Santos – UFSCar-Sorocaba*

Como estrelas na Terra - toda criança é especial. Direção: Aamir Khan; Roteiro: Amole Gupte, Estúdio/Distrib: Aamir Khan Productions; Índia, 2007, 140min.

A obra apresenta o recorte da vida de um aluno com dislexia, suas dificuldades, seu contexto familiar, mas também é uma profunda crítica aos sistemas educacionais e encaminhamentos escolares dados a problemas de aprendizagem. O trabalho é o resultado do esforço do elenco formado por Aamir Khan (Ram Shankar Nikumbh), Darsheel Safary (Ishaan Awasthi), Tanay Chheda (Rajan Damodaran), Alorika Chatterjee (professor de Ciências), Aniket Engineer (Yohan Awasthi) e outros. Esse filme é classificado como drama, foi realizado na Índia no ano de 2007 e possui 140 minutos de duração.

O personagem central, Ishaan Awasthi, interpretado por Darsheel Safary, é um menino de 9 anos que apresenta dificuldades na escrita e leitura. Aparece no começo do filme como uma figura que perturba a sua própria família, os vizinhos e a classe onde estuda. As dificuldades apresentadas pelo garoto, são sintomas da dislexia e que não eram compreendidos pela família e pelos profissionais da escola.

A repetição na terceira série e o medo que o garoto pudesse perder mais um ano letivo, faz o pai de Ishaan tomar a atitude de colocá-lo num colégio interno longe da família no meio do ano letivo. As dificuldades escolares e as dificuldades de relacionamentos são concebidas pelo pai como preguiça, recebimento em demasia de mimo pela mãe e desatenção.

A figura do pai é retratada no filme como intolerante aos erros e derrotas e com extremas dificuldades nas reações de afeto para com os filhos. A mãe aparece num papel submisso, mas acolhedora mesmo sem reconhecer o que ocorre com o filho. As comparações entre os filhos são inúmeras vezes apresentadas no filme.

A obra retrata bem as dificuldades e a dinâmica familiar que tem um filho com dificuldades de aprendizagem e que esse problema se acentua conforme os ambientes hostis que a criança está inserida. As falas dos professores e dos pais sempre gritando no começo do filme retratam a intolerância e a impaciência primeiramente com aquilo que é relativo a infância e conseqüentemente com aquilo que o transtorno de linguagem apresenta.

Quando o pai fala ao professor que já tinham feito de tudo, e de que não tinha outra opção a não ser colocá-lo num colégio interno, vemos aqui a crítica feita as famílias em relação as cobranças e demandas exageradas incorporadas pelos pais diante dos filhos advindas de sistema que aprova ou reprova e que zela pela competitividade. A intolerância do pai diante de uma problemática é o estopim para acentuação da dificuldade do garoto.

O longa metragem apresenta brilhantemente uma crítica ao sistema educacional nas atitudes agressivas e intolerantes dos professores com as salas cheias de alunos e com o lema da disciplina, ordem e competitividade. A falta de aproximação dos docentes com os alunos é retratada no filme. O contato distante e aos gritos pela chamada de atenção.

Sob vários ângulos percebe-se no filme, como um problema pode se tornar ainda maior para uma criança se o professor não estiver realmente interessado naquilo que escolheu como profissão. O esmero e a atitude de um professor em investigar as razões daquilo que se passam com o aluno além da sala de aula.

A realização profissional é apresentada no filme além da identificação que o professor tem com o aluno por ter tido dificuldades escolares como as de Ishaan. O contentamento em realizar a docência é apresentado nos momentos em que ele está na escola de Ishaan, mas também numa outra escola onde ele trabalha com alunos especiais. Gostar do que se faz revela amor nas atitudes da profissão docente.

* Aluna do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, membro do GEPLAGE – UFSCar-Sorocaba. Bolsista da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior (CAPES). E-mail: jmarthendal@yahoo.com.br

A figura contagiante do professor é acompanhada de muita música durante o filme. As músicas utilizadas retratam bem cada momento de angústia vividos pelo personagem principal ou de alegria quando o novo professor de artes chega para dar a sua primeira aula.

A coragem do professor é um ponto alto desta obra, com a atitude de apostar em alguém que já estava rotulado pelos demais colegas de trabalho. A metodologia dos demais professores é retratada no filme como parecidas e sem muito interesse pelos alunos contendo também o momento intrigante da palmatória. As posturas entre os demais são as mesmas com a justificativa de que a direção zela por disciplina.

Uma cena retrata a forma em que muitas instituições se encontram quando o novo professor de artes pergunta se ele poderia colocar os desenhos dos alunos no armário e os demais respondem que ali só pode os livros. No armário só pode guardar o que está determinado. Não há lugar para questionamentos ou mudanças. A contestação da mudança é apresentada quando rotulam também o novo professor de flautista maluco.

Mesmo assim o professor pede apoio ao diretor para trabalhar com Ishaan. É sem dúvida o ápice do filme quando os dois, professor e aluno começam a trabalhar três horas a mais depois das aulas. O empenho e dedicação do professor unidos ao esforço do aluno começam a modificar as cenas iniciais do filme em relação ao ensino-aprendizagem.

Dois momentos impactantes nesta obra é a postura do professor com o pai do aluno em duas cenas: quando ele vai na casa da família de Ishaan e pede que ele leia chinês e o pai diz que é impossível e o professor faz o pai se colocar no lugar do filho o chamando de insolente e dizendo para se esforçar mais. E outro momento é quando ele vai na escola falar com o professor a fim de que ele mude a primeira impressão pelo ocorrido em sua casa e o professor novamente mostra que o pai realmente não se importa com seu próprio filho. Os confrontos terminam em resultados de reflexão para o pai devido a postura do professor.

“Cada criança tem capacidades e habilidades únicas” é a frase usada pelo professor para os pais de Ishaan apresentando que haviam incorporado uma demanda do sistema educacional e não estavam mais enxergando o filho para além de suas dificuldades.

Os desenhos e pinturas são descobertas desse professor ao se importar com o aluno indo em sua casa. Ponto alto para trabalhar com esse aluno. A metodologia utilizada pelo professor e o resgate daquilo que o aluno mais gostava faz com que Ishaan tenha sucesso na leitura e escrita.

A proposta de um concurso de pintura entre os alunos e professores é um momento de muita interação e descontração no filme. O desafio proposto pelo professor de artes, mobiliza alunos e docentes na mesma prática e tudo que era extremamente hierarquizado passa a ser um ambiente de aprendizagem mútua e do rir com o outro e do outro.

Ishaan ganha o concurso, mas também uma nova forma de ser visto nesta escola. Abre-se uma nova possibilidade de alunos e professores enxerga-lo de uma maneira diferente. Sua pintura é contemplada como capa do anuário da escola. Seus pais comparecem antes das férias para o encerramento do ano letivo e as boas notícias acontecem.

Esta obra sem dúvida é uma indicação para os profissionais docentes, mas também fortemente aos pais e aos profissionais da psicologia e profissionais das áreas da saúde que lidam com crianças e adultos com o transtorno de dislexia e outros transtornos. A presente obra revela de forma profunda a realidade na educação e os discursos que a permeiam. Mais do que isso, denuncia as extremas dificuldades na educação e dos profissionais no enfrentamento e acolhimento de demandas com necessidades especiais.

Recebido em: 10.02.2018

Aprovado em 10.04.2018