



---

L295p Lankshear, Colin  
Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação /  
Colin Lankshear, Michele Knobel ; tradução Magda França Lopes. –  
Porto Alegre : Artmed, 2008.  
328 p. ; 25 cm.

ISBN 978-85-363-1328-3

1. Métodos de pesquisa. I. Knobel, Michele. II. Título.

CDU 001.891

---

Catálogo na Publicação Juliana Lagôas Coelho – CRB 10/1798.

# **PESQUISA PEDAGÓGICA**

**DO PROJETO À IMPLEMENTAÇÃO**

**Colin Lankshear**

University of Ballarat, Austrália

**Michele Knobel**

Montclair State University, Nova Jersey, EUA.

**Tradução**

Magda França Lopes

**Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:**

Ana Luíza Coiro Moraes

*Licenciada em Letras pela UFRGS.*

*Mestre em Comunicação Social pela PUCRS.*



2008

Obra originalmente publicada sob o título *A handbook for  
teacher research: from design to implementation*

ISBN 0-335-21064-3

© 2004, Open University Press UK Limited.  
All rights reserved.

*(Portuguese-language of A handbook for teacher research by  
Lankshear and Knobel) First edition © 2008, by Artmed Editora SA. All rights reserved.*

Capa

*Paola Manica*

Preparação do original

*Aline Pereira de Barros*

Leitura final

*Carla Rosa Araujo*

Supervisão editorial

*Mônica Ballejo Canto*

Projeto e editoração

*Armazém Digital Editoração Eletrônica – Roberto Vieira*

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à

ARTMED® EDITORA S.A.

Av. Jerônimo de Ornelas, 670 – Santana

90040-340 Porto Alegre RS

Fone: (51) 3027-7000 Fax: (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte,  
sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação,  
fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO

Av. Angélica, 1091 – Higienópolis

01227-100 São Paulo SP

Fone: (11) 3665-1100 Fax: (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL  
PRINTED IN BRAZIL

Dedicamos este livro, em reconhecimento, a

*Let us now praise famous men*, de James Agee e Walker Evans

*Landscapes of learning*, de Maxine Greene

*Ordinary logic*, de Robert Ennis

*The literacy myth*, de Harvey Graff

*Participant observation*, de James Spradley

*“Sharing time”*, de Sarah Michaels

*The psychology of literacy*, de Silvia Scribner e Michael Cole

*Ways with words*, de Shirley Brice Heath

*Literacy in theory and practice*, de Brian Street

*Linguistic processes in sociocultural practice*, de Gunter Kress

*Ethnography and language in educational settings*, de Judith Green e Cynthia Wallat

*Schooling as a ritual performance*, de Peter McLaren

*Classroom discourse: the language of teaching and learning*, de Courtney Cazden

*Ethnography: step by step*, de David Fetterman

*The social mind: language, ideology and social practice*, de James Paul Gee

*Getting smart*, de Patti Lather

*Ethnography and qualitative design in educational research*, de Margaret LeCompte  
e Judith Preissle

*Critical ethnography in educational research*, de Phil Carspecken

*Qualitative research and case study applications in education*, de Sharan Merriam

*Research methods in education: an introduction*, de William Wiersma

*Case study research: design and methods*, de Robert Yin

*Education and knowledge*, de Kevin Harris

e

*The practice of everyday life*, de Michel de Certeau



## Agradecimentos

---

Este livro deve muito ao apoio de amigos, colegas e organizações de diferentes partes do mundo. Queremos agradecer aqui suas contribuições e, ao mesmo tempo, reconhecer que eles não têm nenhuma responsabilidade por quaisquer limitações do livro.

Antes de mais nada, queremos agradecer à Primary English Teaching Association (PETA), na Austrália, por, desde o início, encorajar-nos a pensar em escrever para professores pesquisadores. Em 1998, a PETA convidou-nos para escrever uma pequena monografia para professores interessados em fazer pesquisa sobre alfabetização. A PETA publicou *Ways of knowing* em 1999, e foi, em grande parte, graças à recepção positiva do livro, pelo público, que continuamos nossas investigações quando nos mudamos para o México, em 1999.

Os educadores e pesquisadores mexicanos têm-nos apoiado muito em nossas tentativas de escrever introduções à pesquisa pedagógica – acessíveis e orientadas para a prática. O Instituto Michoacan de Ciências Educacionais publicou três dos nossos textos nesta área e encorajou-nos a aprofundar nossas idéias em conferências e *workshops* (e também no papel e no computador). A Universidade Pedagógica Nacional, em Morelia, publicou recentemente uma versão bastante ampliada do texto que produzimos para a PETA. Nestes esforços, estamos em débito especialmente com os papéis desempenhados por Manuel Medina Carballo, Guadalupe Duarte Ramírez, Jorge Manuel Sierra Ayil, José H. Jesús Ávalos Carranza e Miguel de la Torre Gamboa.

Durante o período em que trabalhamos neste livro, fomos financiados por uma série de instituições e subvenções acadêmicas, embora tenhamos trabalhado principalmente como pesquisadores educacionais e escritores independentes. Queremos agradecer o apoio

generoso do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia do México, do Centro de Estudos Universitários e do Seminário de Pós-Graduação em Pedagogia da Universidade Autônoma Nacional do México; a Mark Warschauer, Hank Becker e Rodolfo Torres do Departamento de Educação da Universidade da Califórnia, em Irvine; à Faculdade de Educação da Universidade de Ballarat e, mais recentemente, à Montclair State University, onde Michele trabalha atualmente.

Temos de agradecer particularmente a Alina Reznitskaya, por sua colaboração na escrita dos capítulos sobre pesquisa quantitativa. Alina conseguiu tempo e espaço em meio à sua apertada agenda de trabalho, para redigi-la rapidamente, sempre com bom humor e apresentou-nos a maior dedicação.

A Rodolfo Torres pelos excelentes textos de pesquisa em geografia humana, que proporcionaram uma valiosa perspectiva sobre uma série de questões metodológicas. Christina Davidson e Martha Forero-Wayne generosamente forneceram exemplos recentes de formulários de consentimento e informações no ato da busca de consentimento de alunos participantes e seus responsáveis. Neil Anderson e Bárbara Comber ajudaram-nos, de diversas maneiras, a descortinar o mundo da pesquisa pedagógica e têm sido irrestritos em seu apoio aos nossos esforços.

Shona Mullen, desde o início, entusiasmou-se com este projeto e, mesmo depois de assumir um novo cargo na editora, continuou a encorajar-nos em momentos em que isto era extremamente necessário. Desde que assumiu a função de Shona, Fiona Richman desempenhou um papel fundamental na realização do livro. Fiona foi generosa acomodando nossa impossibilidade de cumprir o prazo na entrega do manuscrito. Mesmo quando estávamos

vários meses atrasados, Fiona manteve o tempo todo a sua fé em nós. Estava sempre em contato conosco justificando-nos e proporcionando a maior compreensão e apoio possíveis. Esperamos que o produto final, de alguma maneira, justifique a paciência e a boa vontade de Fiona. Somos também muito gratos a Melanie Smith, Jonathan Ingoldby, James Bishop e Malie Kluever pela maneira como conduziram a edição, as provas e os aspectos mais amplos da produção, durante o período de Natal e Ano Novo e dentro de estritos prazos.

Desejamos agradecer as permissões formais para reproduzir aqui material que já havia sido publicado ou da propriedade intelectual de outras pessoas. Precisamos agradecer também a Matthew B. Miles e A. Michael Huberman, assim como a Debra Myhill, da Universidade de Exeter, e a Michael Doneman. Além disso, queremos reconhecer nosso débi-

to com Ivan Snook, com respeito à estrutura do material apresentado na segunda parte do Capítulo 8.

Finalmente, agradecemos aos muitos professores, alunos e participantes das pesquisas, que de muitas maneiras e durante muitos anos ajudaram-nos a entender melhor os processos de pesquisar salas de aula e outras dimensões do trabalho e dos contextos educacionais. Este livro vai testemunhar o fato de que ainda temos muito a aprender. Não obstante, esse muito ainda seria muito mais, não fosse a paciência, a boa vontade e a generosidade de inúmeras pessoas, ao longo do caminho. Estamos particularmente em débito com Francesca Crowther, por seus generosos comentários sobre o texto, que ela disponibilizou para usarmos como endosso de capa, e esperamos que o livro funcione para muitos outros pesquisadores pedagógicos, como funcionou para Francesca.

**Colin Lankshear**

*Cidade do México*

**Michele Knobel**

*Upper Montclair, NJ*

Agradecimentos .....	vii
----------------------	-----

## PARTE 1

### **Panorama geral da pesquisa pedagógica como prática**

1. Introdução à pesquisa pedagógica .....	13
2. A pesquisa como investigação sistemática .....	31
3. Formulando nossos propósitos de pesquisa: problemas, questões, intenções e objetivos .....	44
4. Abordagens gerais para a pesquisa .....	55
5. Informando o estudo: alguns aspectos-chave da revisão de textos teóricos .....	74
6. A ética e a pesquisa .....	93

## PARTE 2

### **Introdução à pesquisa como investigações baseadas em documentos e quantitativa**

7. Introdução à pesquisa como investigação baseada em documentos .....	105
8. Introdução à pesquisa como investigação quantitativa .....	126

## PARTE 3

### **A pesquisa como investigação qualitativa**

9. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa .....	149
10. Coleta de dados verbais na pesquisa qualitativa .....	168
11. Coleta de dados observados na pesquisa qualitativa .....	187
12. Coleta de dados escritos na pesquisa qualitativa .....	208
13. Análise de dados verbais na pesquisa qualitativa .....	223
14. Análise de dados observados na pesquisa qualitativa .....	250
15. Análise de dados escritos na pesquisa qualitativa .....	272

**PARTE 4**

**Qualidade e relato da pesquisa**

<b>16.</b> Qualidade e relato na pesquisa .....	295
Referências .....	307
Índice onomástico .....	319
Índice remissivo .....	323

## PARTE 1

---

# **Panorama geral da pesquisa pedagógica como prática**



# Introdução à pesquisa pedagógica

---

## INTRODUÇÃO

Este livro pretende ser um recurso abrangente para profissionais que desejam conduzir pesquisas pedagógicas de boa qualidade. Foi construído com base na concepção de que vários pontos essenciais devem estar presentes em qualquer investigação – tenha ela orientação acadêmica ou profissional – para que seja considerada uma genuína pesquisa. Este capítulo visa identificar esses traços comuns, necessários à pesquisa, considerando algumas tendências e questões evidentes na investigação pedagógica dos últimos 30 anos. Tais pontos tornam oportuno e importante o estabelecimento de uma “base” forte para a pesquisa pedagógica.

A “pesquisa pedagógica” é uma idéia bastante contestada. Existem questões fundamentais sobre as quais diversas pessoas assumem posições antagônicas. Consideramos aqui uma série delas. Ao mesmo tempo, há alguns pontos importantes sobre os quais os defensores da pesquisa pedagógica em geral estão de acordo. Vamos começar examinando três pontos amplamente aceitos da pesquisa pedagógica.

## TRÊS PONTOS DE CONSENSO SOBRE A PESQUISA PEDAGÓGICA

Podemos citar três pontos de amplo consenso entre aqueles que escrevem sobre pesquisa pedagógica.

## **A pesquisa pedagógica é não-quantitativa (não-psicométrica, não-positivista, não-experimental)**

Durante os últimos 30 anos, grande parte da atividade da pesquisa pedagógica foi realizada para se contrapor à longa dominação a que foi submetida pela linha quantitativa, “científica”. Uma mudança identificável, é que a pesquisa pedagógica vem sendo concebida e desenvolvida como um exercício de oposição intencional ao fato de a vida e a prática em sala de aula serem direcionadas pela pesquisa baseada em abordagens experimentais e psicométricas (“ratos e estatísticas”) da ciência social (ver Fishman e McCarthy, 2000, Capítulo 1).

## **Quem são os professores-pesquisadores?**

Há um amplo consenso em relação à pesquisa pedagógica envolver profissionais pesquisando suas próprias salas de aula – com ou sem a colaboração de outros professores. Como observam Stephen Fishman e Lucille McCarthy, com referência à análise de Susan Lytle (1997) – sobre como os professores-pesquisadores entendem a própria atividade –, parece que “há concordância sobre o ‘quem’ da [pesquisa pedagógica] ... Pesquisa pedagógica significa, no mínimo, professores pesquisando suas próprias salas de aula” (Fishman e McCarthy 2000, p.9). Há dois aspectos aqui: primeiro, a pesquisa pedagógica está confinada à investigação direta ou imediata das salas de aula; segundo, o prin-

principal pesquisador em qualquer trabalho de pesquisa pedagógica é o professor cuja sala de aula está sob investigação.

### Objetivos e propósitos da pesquisa pedagógica

Vários autores (por exemplo, Cochran-Smith e Lytle, 1993; Hopkins, 1993; Fishman e McCarthy, 2000) agruparam uma série de visões amplamente compartilhadas sobre os propósitos e ideais da pesquisa pedagógica, em torno de dois conceitos fundamentais. Um deles diz respeito a melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores. O outro é a idéia de que o envolvimento com a pesquisa pedagógica pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula.

David Hopkins (1993, p.34) refere-se à idéia de Lawrence Stenhouse, de que o engajamento na pesquisa pode contribuir para o sentimento de dignidade e a autovalorização dos professores, por defender sua competência para fazer julgamentos profissionais criteriosos. A principal idéia aqui é que o ensino deve ser reconhecido e vivido como um engajamento *profissional*. Como profissionais, os professores não se limitam a meramente seguir prescrições e fórmulas meramente impostas a eles, de cima para baixo. Ao contrário, eles acionam sua prática e seu conhecimento especializado como educadores, para atingir objetivos educacionais que foram estabelecidos democraticamente.

Dessa perspectiva, os professores não devem ser tratados nem considerados como “funcionários” ou “operadores”, que realizam tarefas rotineiras, rigorosamente especificadas. Em vez disso, como os médicos, os advogados e os arquitetos, eles baseiam-se em um cabedal de conhecimento profissional compartilhado e na experiência acumulada para conduzi-los, o mais longe possível, em situações específicas. Quando precisam ir além dessa “sabedoria profissional” compartilhada, baseiam-se no conhecimento educacional especializado, na experiência, nas redes de contato e na sua competência em formular um julgamento autônomo e criterioso para tomar decisões sobre a melhor maneira de promover os objetivos da aprendizagem. E fazem isso caso a caso. Fazer isso com sucesso, ter esse sucesso reconhecido e acolhido com o devido respeito, vendo os fru-

tos de sua perícia e autonomia profissionais manifestados no crescimento objetivo e na aprendizagem dos alunos proporcionam as principais fontes de satisfação do professor (ver Stenhouse, 1975; Hopkins, 1993; Fishman e McCarthy, 2000, Capítulo 1).

A pesquisa de professores é vista como um importante recurso, por meio do qual os professores podem desenvolver sua competência para fazer o autêntico tipo de julgamento autônomo e decisões adequadas a seu *status* como profissionais. Benefícios mais específicos, frequentemente associados ao reconhecimento do *status* profissional, incluem “maior poder para os professores”, “respeito pelos professores”, “mais justiça para os professores”, “maior confiança e motivação por parte dos professores”, “mais autoridade” e “mais voz” para os professores (ver Fishman e McCarthy, 2000, p.13-14).

A segunda finalidade ou propósito – em geral compartilhado – da pesquisa pedagógica é que ela pode contribuir, de forma demonstrável, para melhorar o ensino ou a formação dos alunos. Isto pode acontecer de diferentes maneiras. É por meio de sua própria pesquisa que os professores podem ficar atentos ao seu método de ensino, e detectar o que faz com que os alunos tenham um menor rendimento, aprendendo menos do que poderiam. Com essa consciência, podem realizar mudanças criteriosas, colocá-las em prática e melhorar os resultados do ensino. De modo inverso, a pesquisa atual pode identificar intervenções ou abordagens que funcionam positivamente sob certas condições. Os professores, em contextos similares àqueles em que a pesquisa tem mostrado sucesso, podem, então, ser capazes de adaptar essas abordagens, produtivamente, nos próprios locais de trabalho. De forma alternativa, a pesquisa pedagógica propicia aos professores a oportunidade de testar a eficácia de intervenções que eles acreditam que possam melhorar os resultados da aprendizagem de alguns, ou mesmo de todos os seus alunos. Onde as intervenções têm sucesso, os professores que conduziram a pesquisa original, e outros que dela tomem conhecimento, podem conseguir implementar e adaptar essas intervenções, para obter a melhoria dos resultados, para além do cenário original.

Joe Kincheloe (2003, Capítulo 1) defende um ideal maior para a pesquisa pedagógica-



ca, isto é, como um meio pelo qual os professores possam resistir à tendência atual de dominação do currículo escolar e da pedagogia por “padrões técnicos” baseados na “pesquisa especializada” e imposta “de cima para baixo”, por administradores e por aqueles que formulam as políticas educacionais. Seguindo essa tendência, o currículo escolar tornou-se altamente padronizado. A diversidade das comunidades e dos ambientes escolares e as necessidades e origens dos alunos são negligenciadas. Professores das mesmas séries e disciplinas são requisitados a “cobrir o mesmo conteúdo, atribuir a mesma importância ao conteúdo que cobrem e avaliá-lo da mesma maneira” (Marzano e Kendall, 1997; Kincheloe, 2003, p.4).

De acordo com Kincheloe, essa proposição “baseada em padrões” subverte a educação democrática, em vários níveis. Ela nega o princípio do respeito pela diversidade no plano das comunidades, das escolas e dos alunos, opondo os “semelhantes” aos “diferentes”, no mito de um “jogos entre iguais”. Ela também marginaliza os professores no processo de desenvolvimento do currículo escolar e no estabelecimento de objetivos educacionais baseados no conhecimento profissional e na interpretação dos objetivos da aprendizagem, de acordo com as necessidades e condições locais. Além disso, os currículos escolares e a pedagogia sob o domínio de padrões técnicos subverte os próprios propósitos críticos e avaliativos da educação, confinando a atividade ao “planejamento” do conteúdo predeterminado e subvertendo o desenvolvimento das habilidades analíticas e interpretativas durante os importantes anos iniciais e médios do ensino. Invocando o trabalho realizado por Madison (1988) e Capra (1996), Kincheloe (2003, p.9) declara que:

as maneiras reducionistas de ver, de ensinar e aprender” inerentes nas diretrizes da reforma educacional atual “constituem uma ameaça direta à educação como uma prática da democracia.

Kincheloe defende que, neste contexto, abraçar o ideal dos professores como pesquisadores torna-se uma faceta importante do desafio à “cultura opressiva criada por padrões positivistas” (2003, p.18). Ele observa que os

professores “não vivem no mesmo ambiente profissional dos pesquisadores”, e que a base do conhecimento que informa as diretrizes e a ênfase educacionais é “ainda ... produzida bem distante da escola, por especialistas em um domínio exclusivo” (p.18). Isto, diz ele, deve mudar “se ocorrer uma reforma democrática da educação (...) e se for para atingir um novo nível de rigor e qualidade educacionais”. Unindo-se à erudição do pesquisador, o professor poderá:

- começar a entender as implicações de poder dos padrões técnicos;
- apreciar os benefícios da pesquisa, particularmente em relação ao entendimento das forças que moldam a educação e que estão fora da experiência e da percepção imediata dos professores;
- começar a entender [em profundidade e de maneira mais rica] o que aprender com a experiência;
- tornar-se mais consciente de como pode contribuir para a pesquisa educacional;
- ser visto como aprendiz, em vez de funcionário que segue ordens de cima para baixo, sem questionar;
- ser visto como trabalhador do conhecimento, que reflete sobre suas necessidades profissionais e suas percepções cotidianas;
- tornar-se mais consciente da complexidade do processo educacional, ciente de que ele não pode ser entendido à parte dos contextos sociais, históricos, filosóficos, culturais, econômicos, políticos e psicológicos que o moldam;
- pesquisar sua própria prática profissional;
- explorar os processos de aprendizagem que ocorrem em sua sala de aula e tentar interpretá-los;
- analisar e pensar sobre o poder das idéias dos outros;
- constituir uma nova cultura crítica da escola como “o veículo” que leva conhecimento aos alunos;
- reverter a tendência para a desqualificação dos professores e estupidificação dos alunos (Kincheloe, 2003,

p.18-19; ver também Norris, 1998; Kraft, 2001; Bereiter, 2002).

## UM PONTO DE VISTA DIFERENTE

O nosso ponto de vista sobre a pesquisa pedagógica contesta algumas opiniões amplamente aceitas. Em particular, discordamos da opinião corrente, de a pesquisa pedagógica ser inerentemente *não-quantitativa*, e da visão corrente de *quem são* os pesquisadores pedagógicos. Vamos expor nossa posição sobre estes dois pontos, antes de comentar os objetivos e propósitos comumente identificados com a pesquisa pedagógica.

### Contra a visão inerentemente “não-quantitativa” da pesquisa pedagógica

Valorizamos o atual interesse da pesquisa pedagógica em reestabelecer um certo equilíbrio, no que diz respeito à longa hegemonia de formas quantitativas de pesquisa no discurso educacional. Nossos próprios interesses e experiências pessoais em pesquisa estão fundamentados na abordagem qualitativa e baseada em documentos. Rejeitamos hipóteses definitivas, sobre as possibilidades e perspectivas da pesquisa objetiva, neutra, “centrada em provas e na verdade”, defendida por muitos pesquisadores quantitativos, e aceitamos as críticas a tais hipóteses, que vêm sendo apresentadas por destacados pesquisadores educacionais qualitativos (por exemplo, Lincoln e Guba, 1985; Delamont, 1992; Marshall e Rossman, 1999).

Justamente por isso, não consideramos sensato ou proveitoso confrontar o domínio quantitativo com uma política pura e simples de exclusão. Em vez disso, acreditamos na existência de um lugar viável na pesquisa educacional em geral, e na pesquisa de professores em particular, para a abordagem quantitativa bem concebida e bem executada, que não exagere no que se refere à “prova” e à “verdade”, e não esqueça que o mundo social não pode ser reduzido a abstrações numéricas – embora algumas tendências e padrões educacionais muito interessantes possam ser identificados por números, e por meio de formas experimentais de investigação. Para nosso pesar, freqüentemente

descobrimos que a “consideração” e a ênfase no planejamento, que acreditamos estar no âmago da pesquisa como um processo de investigação sistemática, são em geral muito mais bem entendidas e respeitadas pelas pessoas que trabalham com pesquisa quantitativa do que por aqueles que conduzem projetos qualitativos e baseados em documentos.

Não nos parece desejável nem sensato, simplesmente excluir, por decreto ou por definição, a pesquisa quantitativa que vêm sendo realizada por professores, no domínio da pesquisa pedagógica. Ao contrário, quando lemos estudos relatados em compilações e em projetos de pesquisa pedagógica, muitas vezes nos vemos ansiosos por parte do rigor e do senso prático que, com freqüência, ocorrem *par excellence* nas investigações educacionais quantitativas (Knobel e Lankshear, 1999). Conseqüentemente, incluímos um capítulo que traz uma visão geral das abordagens quantitativas da pesquisa pedagógica. Sem pelo menos este grau de reconhecimento, nos sentiríamos pouco à vontade com relação a este livro como um *manual* para a pesquisa pedagógica.

### Contra a visão predominante de quem são os professores pesquisadores

Nossa visão da pesquisa feita por professores rejeita os dois aspectos geralmente associados à identidade destes pesquisadores.

Em primeiro lugar, não acreditamos que a pesquisa de professores deva ficar confinada à *observação direta ou imediata das salas de aula*. Embora o impacto fundamental buscado pela pesquisa pedagógica seja o que ocorre nas salas de aula, isso não significa que esse fim só seja devidamente atingido pelo estudo empírico direto das salas de aula. Os professores podem aprender muito, informando e orientando sua prática atual por meio de estudos de investigação histórica, antropológica, sociológica ou psicológica e por trabalhos teóricos conduzidos em outros locais e/ou em outras épocas. Esses podem ser estudos sobre política, comunidades, classe social, ambiente de trabalho, linguagens não-padronizadas, etc. Os professores com interesse em relacionar ou interpretar dados documentais, visando formular hipóteses ou explicações provisórias da prática, po-

dem obter muito de discussões puramente filosóficas e teóricas sobre questões educacionais que consideram pertinentes a seu trabalho. Alternativamente, suas próprias análises podem ser oriundas de dados secundários (obtidas por outros pesquisadores) coletados em contextos similares e de alguma forma importante para suas pesquisas. Isso, a fim de ampliar perspectivas de reflexão sobre o próprio trabalho, antes de pesquisar seu local de trabalho. (Tais dados podem refletir padrões de aptidão para aprendizagem, associados a variáveis como origem étnica ou lingüística, classe social, gênero, tipo de deficiência, etc.) Confinar a pesquisa pedagógica à investigação imediata do ambiente de sala de aula pode cortar a oportunidade desses profissionais obterem importantes *insights* e um conhecimento que talvez perdessem, simplesmente por realizar mais um estudo em sala de aula.

Em segundo lugar, não concordamos que a pesquisa pedagógica seja definida em termos de professores *pesquisando suas próprias salas de aula*. Este não é o mesmo conceito de conduzir uma pesquisa pertinente à própria prática profissional. Embora os dois estejam relacionados, são muito diferentes. Frequentemente, conseguimos entender com mais clareza a nós mesmos e a nossas práticas, crenças, suposições, valores, opiniões, visões de mundo e coisas assim, quando encontramos outros tão diferentes de nós, que põem em evidência as nossas características, colocando-as em perspectiva. Na verdade, conseguir estabelecer uma distância crítica e avaliativa pode ser extremamente difícil, se permanecermos dentro dos limites de nossos contextos e nossas experiências discursivas familiares.

A idéia de Jim Gee (1996) – de que as pessoas que transitam por “dois (ou muitos) discursos” são em geral os agentes mais prováveis de inovação e mudança – tem importantes paralelos com as investigações pedagógicas do ensino e da aprendizagem neste contexto. Mesmo que tenhamos acesso a idéias e perspectivas de outras pessoas – como quando convidamos colegas a ajudar-nos na investigação de nossa sala de aula –, não há garantias de que variações nas perspectivas, atitudes e experiências disponíveis serão suficientes para ajudar-nos a reconhecer e questionar nossos pontos de vista já formados, ou para enten-

dermos mais detalhadamente nossa prática profissional, de modo a poder melhorá-la. Ao contrário, confinar a pesquisa pedagógica ao estudo das próprias salas de aula na companhia de seus pares, na verdade, pode ser uma força conservadora poderosa, no interior deste que já é identificado como um domínio profissional muito conservador. Como observa Stephen Hodas (1993, p.1, citando David Cohen, 1987), em relação à cultura de recusa da tecnologia nas escolas, “a estrutura das escolas e a natureza do ensino permaneceram substancialmente inalteradas durante 700 anos, e existe no imaginário popular uma concepção definida e conservadora de como as escolas devem ser, um modelo do qual só conseguem desprender-se correndo riscos”.

Além disso, não achamos que a pesquisa pedagógica deva ser conduzida de maneira independente ao envolvimento acadêmico formal. Não vemos por que razão os professores não possam engajar-se em programas acadêmicos de pós-graduação, para conduzir pesquisas relevantes às próprias necessidades e aos interesses como educadores. O ponto crucial é que os propósitos ou os objetos da pesquisa pedagógica devem fluir de questões, problemas ou preocupações *autênticos* (ou percebidos) pelos *próprios professores* (ver Berthoff, 1987; Bissex, 1987). Este talvez seja o ponto-chave que estabelece limites entre a pesquisa pedagógica e a acadêmica, entre a pesquisa contratada e a pesquisa não-profissional em geral. Na pesquisa *pedagógica*, a maneira como essas questões e preocupações são tratadas deve responder e atender às decisões e idéias do professor, sobre o que é útil e relevante.

Isto é perfeitamente compatível com sugestões, contribuições, colaboração e orientação por parte de pesquisadores acadêmicos, oferecidas dentro ou fora do ambiente dos programas oficiais de pós-graduação. Tudo depende dos termos em que as relações e obrigações entre os professores pesquisadores e os acadêmicos que conduzem programas formais são assumidas, em cada caso particular. Nas condições atuais, espera-se que os educadores acadêmicos sejam cada vez mais sensíveis à demanda do “cliente” e busquem a flexibilidade para conciliar preferências individuais. Por isso, o clima institucional é, em princípio, e com

muita freqüência na prática, perfeitamente compatível com o ideal da pesquisa pedagógica baseada nas questões, ponderações, hipóteses e preocupações dos professores.

Desse ponto de vista, identificamos os pesquisadores pedagógicos como “profissionais da sala de aula, em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior; envolvidos, individualmente ou em grupos, em investigação automotivada e autogerada, sistemática e informada, realizada visando aprimorar sua vocação como educadores profissionais”. A idéia de aprimorar a própria vocação como educador profissional abrange aspectos “interiores”, como obter maior satisfação pessoal e elevar a percepção de seu valor, seus propósitos, sua direção e sua realização, e também aspectos “exteriores”, tais como melhorar a eficácia da própria prática de ensino.

Por isso, a pesquisa pedagógica pode ser realizada em salas de aula, bibliotecas, nos lares, em comunidades e em qualquer outro lugar onde se possa obter, analisar e interpretar informações pertinentes às orientações por um pesquisador enquanto professor. Ela pode ser realizada dentro de programas acadêmicos oficiais, ou como empreendimento individual, inteiramente autodirigido, ou ainda sob quaisquer arranjos semiformais que existam entre esses dois extremos. A pesquisa pedagógica pode envolver a observação empírica de salas de aula (a própria ou a de colegas), a reflexão sistemática documentada e sobre as próprias experiências ou o engajamento com textos e questões teóricas ou conceituais; pode usar pessoas, textos de manuais, materiais da internet, conjuntos de dados secundários, e outros tantos, como fontes de informação; finalmente, pode ser fundamentada em dados do presente ou do passado e até mesmo em dados relacionados ao futuro. Seu escopo e variedade potenciais são enormes.

## **A PESQUISA PEDAGÓGICA E O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL**

A abordagem à pesquisa pedagógica que se desenvolve neste livro reflete a nossa visão da relação entre o envolvimento do professor na atividade de pesquisa e no próprio apri-

ramento profissional. O que tem a ver com a participação em pesquisas que defendam a competência dos professores para fazer julgamentos profissionais criteriosos que levem a aprimoramentos no ensino e na aprendizagem? Como a realização da pesquisa contribui para os professores reconhecerem sua dignidade e seu valor como profissionais e colocarem-se contra políticas e práticas que possam solapar o ideal democrático da educação? Consideramos que tais relações são melhor entendidas da maneira que segue.

O processo de ocupar-se com fontes fidedignas de estudo – que se dá por meio de leituras relevantes e de discussões com pessoas que venham pensando e pesquisando questões e temas similares aos nossos – constitui-se em recurso valioso para chegar a idéias que possam produzir resultados e conferir o tipo de segurança que nasce do conhecimento digno de confiança. Isso envolve mais do que apenas conversar superficialmente com as pessoas, diz respeito a “ir fundo”, para encontrar pontos de vista, perspectivas e explicações plausíveis para as nossas preocupações e dúvidas. Há pontos de vista e perspectivas que nos exigem julgamentos avaliativos sérios e decisões a respeito de quais deles valem a pena ser experimentados e por qual deles pode ser melhor começar, ao tentarmos lidar com nossos próprios temas. Isso certamente implica buscar abordagens que nos desafiem a questionar algumas de nossas próprias suposições e ir além de apenas acompanhar a maioria ou fazer o que outras pessoas que conhecemos estão fazendo. Muitas vezes, na educação, temos a tentação de esperar por “coelhos na cartola” e “pronta entrega”, tanto no plano da teoria quanto no da prática. O fetiche atual pelo “construtivismo”, que passou a significar todas as coisas para todas as pessoas, é um exemplo característico. O profissional sério usará seu tempo para verificar o que é dito tanto pelos defensores quanto pelos críticos do “construtivismo”, envidará esforços para selecionar os melhores e mais sólidos relatos das versões “populares” e “propaladas”, assim como para considerar conceitos e teorias alternativas plausíveis.

A espécie de leitura e discussão aqui envolvida visa tentar entender e explicar o tipo de coisa com que se está preocupado como pro-



fessor. Não é simplesmente uma questão de “buscar algo que funcione”, mas de ter como propósito entender por que este algo funciona e como funciona, pensar sobre onde pode ou não funcionar, e por quê. Isso significa ter interesse em teoria, embora não no sentido acadêmico “intelectual” ou abstrato. Estamos falando em “teoria” no sentido de buscar, seriamente, padrões, relações, princípios e “regularidades” associados a situações, experiências e fenômenos que nos ajudem a entender e explicar por que algo pode funcionar e até que ponto pode ser aplicado além do nosso contexto imediato. Neste sentido, um pesquisador sério não está meramente interessado em “algo que funcione”, mas em entender como e por que funciona e/ou como pode precisar ser adaptado para funcionar em outras circunstâncias ou aplicar-se a outros casos. Isso significa querer entender “o que faz as coisas acontecerem” em educação. Envolve mais do que apenas informações e idéias *per se*. Além disso, significa enxergar nossas conclusões e explicações como provisórias e corrigíveis, para estarmos abertos a entender mais ampla e profundamente, e de diferentes perspectivas, as questões, os problemas e os desafios.

É claro que o aprimoramento profissional e a realização de pesquisas envolvem muito mais do que apenas ler e refletir. O valor potencialmente presente, no envolvimento em pesquisa (de professores) para o aprimoramento profissional tem muito a ver com pensar e proceder de maneira imaginativa e criativa e, ao mesmo tempo, de forma metódica, sistemática e “lógica”. É isso que se dá na pesquisa, quando “enlouquecemos” pensando em como construir uma ferramenta ou um instrumento para coletar dados (por exemplo, um levantamento, um programa de entrevista ou uma abordagem para observar interações em sala de aula), que sejam consistentes com um conceito, uma crença ou uma teoria que queremos aplicar ou testar. Dessa maneira, desenvolver as próprias ferramentas de coleta de dados implica criatividade e imaginação. Ao mesmo tempo, requer ser metódico e rigoroso, no sentido de tentar “traduzir” o conceito ou a teoria original em ferramentas que sejam consistentes com ele. Em outras palavras, um instrumento de coleta de dados deve ser uma

interpretação fiel, prática ou aplicada do conceito, da crença ou da teoria original. Em primeiro lugar, isso significa ter muita clareza com relação ao conceito e entender o que ele envolve, de modo a permitir-nos formular o tipo de questões ou desenvolver o tipo de rotinas de observação que realmente “despertem” o que determina o conceito (ou a teoria). Esta é uma formulação que exige um elevado padrão de pensamento: implica interpretação cuidadosa e apropriação criativa, baseadas na clareza e no entendimento. E, mesmo que se decida não desenvolver a *própria* ferramenta de coleta de dados, preferindo usar alguma já encaixada de alguma forma, será preciso empregar o mesmo grau de interpretação, para saber qual das opções disponíveis “encaixa-se” melhor ao conceito ou teoria ou se, na verdade, aquela que estamos pensando em usar realmente pode ser implementada.

O mesmo se aplica para decidir como vamos analisar nossos dados – sejam eles dados “novos” que coletamos no decorrer da nossa pesquisa, dados já existentes (secundários), coletados por outros, ou que já estejam à nossa disposição, por meio da experiência pessoal e educacional (Berthoff, 1987). Saber como extrair sentido dos próprios dados – separá-los em categorias apropriadas ou identificá-los em tipos de padrões que possam nos ajudar a entender e a explicar algo relevante – é um elaborado ato de interpretação e reflexão. Precisamos criar abordagens de análise coerentes com os conceitos e as teorias documentados em nossa pesquisa e que venham a lançar luz na questão ou no problema que estivermos investigando. Além disso, precisamos saber como interpretar nossa análise de dados para que seja consistente com nosso problema e nossa abordagem de pesquisa.

Essas e outras qualidades e processos terminam sendo um tipo particular de “pensador”, “planejador”, “criador”, “quebra-galho” e “profissional”, somando-se a competência da pessoa como professor. Acreditamos que é isso que contribui para o nosso aprimoramento profissional. É isso que leva um professor de mero “operador de plano de aula” a ser uma pessoa cujos pensamentos, ações e reflexões passam a ser associados à maneira que deve ser um profissional.

## O IDEAL DO "APRIMORAMENTO PROFISSIONAL E A PESQUISA PEDAGÓGICA NA TEORIA E NA PRÁTICA

Em *Unplayed tapes: a personal history of collaborative teacher research*, Fishman e McCarthy (2000) distinguem "dois conceitos estabelecidos" de pesquisa pedagógica. Eles identificam um deles com a obra do educador inglês Lawrence Stenhouse e o outro com a posição assumida pela norte-americana Ann Berthoff, especialista em retórica e redação. Para levar nossa discussão adiante, vamos descrever brevemente os dois conceitos estabelecidos, para depois considerar algumas questões que surgem no âmbito da prática da pesquisa pedagógica, que acreditamos que podem ter emergido de interpretações das diferenças entre eles.

### Lawrence Stenhouse: estudos de caso para elucidar o ensino e a aprendizagem em sala de aula

Stenhouse (1975, 1985) declara que formas rigorosas de investigação por estudo de casos têm o potencial de proporcionar idéias esclarecedoras e proveitosas ao ensino e à aprendizagem em sala de aula, oferecendo aos professores e a outros educadores bases sólidas para decisões e julgamentos profissionais. Acredita que os professores desenvolvam este tipo de estudos de caso, para depois compará-los àqueles produzidos por outros pesquisadores. Isso implica em coleta e análise sistemática de dados que propiciam aos professores-pesquisadores criar estudos de caso ricos, respaldados por princípios confiáveis e de alta qualidade, que conduzam a testes de "triangulação". Stenhouse valoriza muito a documentação cuidadosa e detalhada de dados – coletados por observação direta ou por relatos –, no melhor estilo do trabalho de campo da história e das ciências sociais. Ele insiste na referência a perspectivas múltiplas, como, por exemplo, o pesquisador recrutar colegas e outros observadores para que opinem sobre o funcionamento dos procedimentos e as interpretações prévias da pesquisa. Na verdade, Stenhouse vai além, recomendando a publicação das pesquisas pedagógicas em meios

com visibilidade para atrair reações críticas porque essas repostas trarão bases adicionais a partir das quais os pesquisadores poderão entender, avaliar e edificar os próprios objetos de pesquisa.

Stenhouse (1975, Capítulo 10) vê a pesquisa pedagógica como parte de processos mais amplos de investigação e desenvolvimento curricular fundamentados em estudos de sala de aula. Especificamente, refere-se ao componente do desenvolvimento curricular em que os próprios professores pesquisam seu trabalho, em vez de simplesmente observá-lo sendo estudado por outros. A pesquisa que contribui para o desenvolvimento curricular pode ser realizada por todos os tipos de pesquisadores que trabalhem em e entre diferentes ambientes institucionais. Segundo Stenhouse, o desenvolvimento curricular bem-fundamentado, defendido e mediado pela pesquisa pedagógica, envolve o que ele chama de "profissionalismo ampliado" (p.144). Este é um conceito *expandido* e exigente de profissionalismo. O desenvolvimento curricular possui três características fundamentais, pressupondo que os professores tenham:

- o compromisso de questionar sistematicamente seus métodos de ensino, como base para o desenvolvimento;
- compromisso e qualificação para estudar a própria atuação profissional;
- preocupação em questionar e testar a teoria na prática, usando essas qualificações.

Dentro dessa estrutura de idéias e procedimentos envolvidos na pesquisa curricular, Stenhouse enfatiza a importância da abordagem sistemática e metódica para coletar e analisar dados de sala de aula.

Em seu famoso capítulo sobre o professor como pesquisador, Stenhouse (1975, p.142-165) discute uma série de abordagens metodológicas (disponíveis na época em que estava escrevendo) para estudos de caso por observação. Embora algumas dessas possam parecer superadas atualmente, o ponto importante é que Stenhouse discute cada uma dessas abordagens em termos de como elas envolvem rigorosas formas de análise para conferir senti-

do aos dados de maneira a gerar categorias, distinções, taxonomias e tipologias, temas, padrões de seqüências, etc. Esses produtos de análises cuidadosas proporcionam bases para descrições esclarecedoras e organizadas de casos, permitindo que os próprios pesquisadores (e os leitores de seus relatos) entendam e avaliem o que foi observado e pensem metodicamente sobre como e onde poderiam ser realizadas mudanças que levem a melhores processos de ensino e aprendizagem.

Conceitos e categorias analíticas que nomeiam (ou conceituam) tendências, regularidades, direções e padrões – evidentes nos dados sobre a prática obtidos nos locais de estudo – são os principais frutos do tipo de estudos de caso por observação que Stenhouse defende. Eles oferecem a “matéria-prima” a partir da qual os pesquisadores podem desenvolver conceitos e teorias que venham a expandir o entendimento dos professores sobre ensino e aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, tais estudos de caso justificam reações fundamentadas, comprovadas e estratégicas aos desafios curriculares e pedagógicos. Os resultados de pesquisa baseados em análises cuidadosas de dados de boa qualidade proporcionam bases a partir das quais se pode considerar, implementar e avaliar mudanças e inovações, de modo que não sejam meramente casuais ou baseadas em eventos isolados.

O tipo de estudos de caso que Stenhouse defende busca, sistematicamente, os sentidos do que acontece em um dado lugar. Esses “sentidos” podem então somar-se a outros “sentidos” informados pela prática profissional, para, finalmente, formar um corpo de relatos de estudos de caso por observação que se constitua em um estoque crescente de informações sobre procedimentos característicos e rotineiros em sala de aula, capazes de ajudar os professores a enxergar tendências ou padrões mais amplos. Assim, poderão situar seus próprios casos em relação a outros observando suas similaridades e anomalias. Do mesmo modo, haverá possibilidade de localizar os próprios casos em relação a entendimentos, explicações, hipóteses, conceitos e linhas teóricas já relatados. Isso proporciona-lhes critérios para comparar as próprias experiências e entendimentos com aqueles relatados nos estoques de ca-

sos. Baseados nisso, os professores podem considerar até que ponto querem aperfeiçoar ou modificar suas idéias sobre as próprias práticas, considerar diferentes possibilidades para desenvolvê-las e assim por diante. Eles têm a possibilidade de “olhar de novo” (e de novo, e de novo) para os próprios procedimentos, buscando entender mais plena e profundamente, e de ângulos diferentes, o que *é* ou *pode valer* como prática profissional. A partir dessas informações, é possível que haja desenvolvimento curricular.

Em outras palavras, quando você tem acesso a um banco de casos bem analisados e teorizados, é possível constatar que aquilo que pensava ser uma situação mais ou menos peculiar a você, esteja, na verdade, bem mais disseminada. O que você considerava um problema passível de melhor condução por meio de X, pode, de repente, vir a ser entendido de maneira bem diversa e a partir de diferentes perspectivas. O modo de lidar com isso dependerá do tipo de entendimento considerado mais plausível.

### **Ann Berthoff: traduzindo em conhecimento a experiência já existente**

Berthoff (1987) enfatiza uma abordagem de pesquisa, na qual os professores valem-se de seus valiosos recursos *já existentes* da experiência de ensino, traduzindo-os em *conhecimento*. A partir dessa perspectiva, a pesquisa como um “modo de saber” diz respeito à transformação da experiência de sala de aula em conhecimento, submetendo os procedimentos vivenciados na prática do profissional ao disciplinado tipo de reflexão e análise envolvidas em uma pesquisa séria (ver também Fishman e McCarthy, 2000, Capítulo 1).

Esse é um modelo de pesquisa que se fundamenta na produção textual e não apenas “comunica” ou conta uma história, mas, na verdade cria um novo conhecimento, transformando o que era anteriormente um “procedimento sem metodologia” em uma experiência significativa e “válida”. Isto é feito selecionando, organizando, reorganizando, analisando e interpretando experiências prévias, pela prática de uma *produção textual* séria e reflexiva, que

compõe o conhecimento juntando peças, de maneira a formar uma representação coerente do que aconteceu. A resultante dessa composição não conta superficialmente uma história ou apenas coloca no papel algumas idéias sobre o que alguém “passou”. Em vez disso, assemelha-se mais ao músico sério que, para “escrever” as notas em uma partitura, tem de dispensar cuidadosa atenção analítica às convenções musicais, aos gêneros, às idéias, ao material intertextual, à forma, à teoria musical, etc.

Berthoff enfatiza a importância da *teoria* na pesquisa pedagógica. Ela refere-se à “teoria” em “relação dialética” com a prática, assim como o “conhecimento musical” e o “ouvido” estão relacionados no processo de composição, onde diz Berthoff (1987, p.30):

Você não pode saber o que realmente quer expressar até ouvir o que estiver dizendo expresso. Na minha opinião, a teoria e a prática devem ter o mesmo relacionamento uma com a outra, uma relação dialética: uma precisa da outra (...) O principal papel da teoria é guiar-nos na definição dos nossos propósitos e, assim, na avaliação dos nossos esforços para entendê-los.

A clareza e a aparente simplicidade das declarações de Berthoff aqui apresentadas podem mascarar a importância e a sofisticação das idéias que expressam e o desafio que apresentam aos pesquisadores. Elas requerem, por exemplo, que nos concentremos no que conta como *entendimento*. Do mesmo modo, a “dependência”, que é inerente à relação dialética entre teoria e prática, é um *tipo* muito particular de dependência.

Berthoff (1987, p.31-32) constrói sua visão da importância da teoria na pesquisa pedagógica, desenvolvendo, adicionalmente, algumas idéias e afirmações típicas como as seguintes:

- A teoria pode ajudar-nos a julgar o que está acontecendo e também explicar por que uma coisa funciona. Suponha que você observe um determinado exercício que venha tendo muito sucesso e diga “Fantástico! Agora vou fazer isso”. E coloca X com Y, como parecia apropriado – e isso não funcio-

na. Se você não tiver uma teoria sobre as causas do funcionamento de X, não terá como definir a verdadeira relação de X com Y, tanto lógica quanto psicologicamente.

- A teoria pode ajudar-nos a descobrir por que uma coisa funciona, de modo a podermos repeti-la, criando variações (...) A questão de fundamental importância em todo processo educacional é “O que vem agora?” (...) É claro que damos seguimento a uma coisa com alguma outra coisa parecida, mas não o fazemos autenticamente a menos que possamos identificar essa primeira coisa: o que está realmente acontecendo? A teoria pode ajudar-nos a ver que ação estamos tentando seguir.
- Os professores têm de ser pragmáticos; têm de ter os “pés no chão”, mas estar com os “pés no chão” sem conhecer as coordenadas teóricas do terreno é uma boa maneira de perder o senso de direção (1987, p.32).
- Receitar trocas pode ser perigoso (...) Na minha comunidade ideal (...) o NCTE (National Council for the Teaching of English) não teria permissão de operar o seu programa Exercise Exchange (troca de exercício), a menos que instituisse uma “troca de teoria”. E você não conseguiria uma receita, a menos que também fosse lá. Eu tenho uma amiga (...) que faz exatamente isso. Quando seus colegas dizem “puxa, isso parece maravilhoso! Você pode me dar esse exercício?”, ela diz, “claro – mas você tem de levar a teoria também”. E o exercício vai acompanhado de uma pequena apresentação teórica no alto, explicando o aspecto ou a função da aprendizagem que a tarefa pretende praticar.

Este tipo de teorização dá *conformação* – significado e forma – ao que acontece nos universos do ensino e da aprendizagem. Essa conformação, diz Berthoff, não vem do ar. O que é necessário, acredita ela, é o tipo de teoria que é gerada a partir do *diálogo* entre os professo-



res. Entretanto, esse diálogo é mais do que uma conversa, ele envolve muito mais do que simplesmente gerar enredos: é próximo do que Paulo Freire (1972, 1974) quer dizer com diálogo como ação e reflexão sobre o mundo, para conhecer o mundo por meio da sua transformação pela ação *informada*. Sem uma concepção e uma definição claras dos nossos propósitos – e uma base para avaliá-las rigorosa e apropriadamente – não podemos, na opinião de Berthoff, sequer começar a pensar em termos de pesquisa pedagógica como uma *nova busca*. Também não poderemos refletir sobre as informações que temos; interpretar o que acontece nas situações de aprendizagem, para depois interpretar nossas interpretações, pois tudo isso requer teoria e teorização, o que implica em considerar o que alguns já disseram e pensaram e o que outros estão dizendo e pensando.

### COMPARANDO OS DOIS CONCEITOS ESTABELECIDOS DE PESQUISA PEDAGÓGICA

Fishman e McCarthy (2000, p.14-15 e 22) comentam que, embora Berthoff e Stenhouse compartilhem algumas idéias importantes, eles diferem sobre outros pontos igualmente importantes.

Eles têm em comum um profundo antagonismo em relação a concepções e práticas tradicionais da pesquisa educacional quantitativa, que freqüentemente parece estar mais preocupada em preservar as normas positivistas da ciência – e moldar a prática em sala de aula a essa imagem – do que em tratar as preocupações dos professores e os desafios de sala de aula em seus próprios termos. Assim, Berthoff e Stenhouse compartilham a visão de que a pesquisa deve ser baseada nas *dúvidas dos professores*. Eles também reconhecem a importância da teoria e insistem que a teoria e a prática precisam uma da outra. Ambos acreditam que a investigação profissional implica diálogo entre professores. E ambos evitam as abordagens quantitativas.

Mas, apesar desses importantes pontos de similaridade, pelo menos duas profundas diferenças dividem seus respectivos “conceitos de base”. Essas dizem respeito às origens, à natureza e à função dos dados na pesquisa e ao

papel da investigação acadêmica em relação à pesquisa pedagógica.

Berthoff não acredita que o professor-pesquisador deva engajar-se no que defende Stenhouse: a coleta sistemática e rigorosa de dados empíricos, *in natura*. Berthoff pensa que a tarefa do professor-pesquisador é dar nova vida a dados já existentes na forma de conhecimento pessoal, por meio de “composição” no sentido amplo do termo.

Uma segunda diferença diz respeito ao papel dos pesquisadores acadêmicos. Berthoff afirma categoricamente que, para os professores tornarem-se pesquisadores, é necessário manter os pesquisadores acadêmicos fora das salas de aula (Berthoff, 1987, p.30; Fishman e McCarthy, 2000, p.15). Berthoff vê como sendo opostos os interesses dos pesquisadores acadêmicos “de fora”, provenientes das universidades e os dos profissionais “internos”. Stenhouse, ao contrário, sugere que seus interesses são complementares e mutuamente dependentes: cada tipo de pesquisador precisa do outro para o progresso do próprio trabalho.

Pensamos que esses pontos de diferença foram subseqüentemente interpretados por muitos profissionais e partidários da pesquisa de professores de tal forma que incentivaram a considerável atividade dessa pesquisa onde os valores essenciais defendidos tanto por Stenhouse quanto por Berthoff foram profundamente misturadas.

### DISPUTAS DENTRO DO CAMPO DA PESQUISA PEDAGÓGICA

Fishman e McCarthy (2000, p.3) declaram que “conflitos internos minaram o campo da pesquisa”. Eles distinguem dois “lados” dentro da “comunidade” dos pesquisadores. Um lado defende “a história e a retrospectiva do professor”, enquanto o outro é a favor de “métodos sistemáticos de coleta e análise dos dados”. O primeiro lado critica o segundo por promover abordagens de pesquisa que são “estritamente acadêmicas”. O segundo revida, acusando seus oponentes de promoverem uma pesquisa “estritamente pessoal” (Fishman e McCarthy, 2000, p.3). O primeiro lado dá ên-

fase às narrativas pessoais e à experiência em sala de aula; o segundo enfatiza a teoria e a análise acadêmica:

A coleta de dados cuidadosamente triangulada, presente na expressão acadêmica, tem sido criticada por alguns professores-pesquisadores por estar muito distanciada das preocupações cotidianas dos profissionais. Sua objeção quanto a esse trabalho é que o mesmo se torna inacessível: por sua linguagem técnica e porque as histórias e os motivos pessoais dos pesquisadores estão ocultos ... Em contraste, os pesquisadores instalados na universidade encaram as histórias dos professores como insuficientemente sistemáticas, demasiado locais e muito pouco conectadas com questões acadêmicas e sociais mais amplas (Fishman e McCarthy, 2000, p.6).

A obra de Fishman e McCarthy é muito útil sob o ponto de vista histórico. Ela identifica e esclarece algumas questões importantes, descrevendo e explicando disputas entre os professores-pesquisadores nos termos dos seguidores de Berthoff, passando de um rígido conceito acadêmico de *composição* – com seu compromisso com a teorização e a análise reflexiva – para as histórias de professores sobre a vida nas salas de aula. Ao mesmo tempo, perguntamo-nos se passagens como a citada acima não estariam situando os pesquisadores das universidades um pouco próximos demais do compromisso com “métodos sistemáticos de coleta e análise dos dados” e em oposição a narrativas e a retrospectivas. Nas faculdades de pedagogia encontramos um grande e crescente número de pesquisas pedagógicas orientadas e patrocinadas por acadêmicos que caem no âmbito “narrativo e retrospectivo”. Além disso, é muito comum encontrar acadêmicos apoiando projetos de pesquisa pedagógica baseados em versões da investigação qualitativa, como o estudo de caso e a pesquisa-ação, que carecem um pouco de um engajamento mais sério com a teorização, com a coleta sistemática e mais com a análise rigorosa dos dados.

Finalmente, a divisão fundamental nas fileiras dos professores-pesquisadores é entre aqueles que continuam a insistir na importância da teoria, da análise e do rigor – não obstante, sejam apropriadamente concebidas e equilibradas para servir a necessidades e inte-

resses dos profissionais –, em vez de estimular regimes acadêmicos baseados em fala, e aqueles não o fazem. Essa divisão contraria as distinções entre “pesquisa como ciência social/estudo de caso” e “pesquisa como ‘composição’/experiência traduzida em conhecimento”. A questão que mais nos preocupa aqui é que muitos projetos de professores não exibem os valores centrais endossados pelos conceitos originais e estabelecidos para a pesquisa pedagógica e representados de maneiras distintas por Berthoff e por Stenhouse.

### A INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA SEM SISTEMA, TEORIA OU ANÁLISE

Dois breves exemplos anônimos podem servir para ilustrar aqui um fenômeno muito mais amplo. Ambos provêm de uma recém-editada coletânea de relatos de projetos de pesquisa pedagógica de uma série de países de língua inglesa, cujos autores usam o estilo narrativo. Dessa coleção, selecionamos dois capítulos que lidam com temas similares: a aprendizagem aberta e autônoma. Esses capítulos visavam relatar intervenções feitas por professores que pretendiam promover formas de aprendizagem mais abertas e autônomas. Os leitores imediatamente reconhecerão isso, e os comentários que se seguem, como uma descrição que se aplica a um grande *corpus* das publicações contemporâneas de pesquisa pedagógica.

A primeira coisa que observamos em tais capítulos é que eles tratam de tópicos com bibliografia ampla e diversa de modo algum exclusivamente de natureza teórica e acadêmica. As aprendizagens aberta e autônoma têm sido temas populares entre o público educador “leigo” pelo menos desde o final da década de 1960. Mas, apesar da extensa bibliografia disponível e do fácil acesso a grande parte dela, os autores de um dos artigos não faziam quaisquer referências a outros trabalhos, e o autor do segundo artigo apresentava apenas uma referência. Este último era um texto sobre aprendizagem autônoma, escrito por uma pessoa que o professor-pesquisador havia ouvido em uma conferência. A apresentação original atraiu-lhe a atenção devido às similaridades entre o que o apresentador dizia e os interesses e impressões do pesquisador a respeito da área.

Em vez de examinar qualquer das importantes idéias e relatos disponíveis fora do contexto imediato, informamo-nos sobre a “explosão de idéias”\*, a “produção de mapas semânticos” e as “idéias finais” dos pesquisadores e nada indica que eles tenham investigado para além de suas próprias preferências e predileções, a fim de comprometerem-se com caminhos críticos abertos a diferentes pontos de vista. Em suma, não há sinal de qualquer engajamento crítico, nenhum questionamento ou reflexão sobre os próprios conceitos, e nenhuma evidência de que estivessem abertos a novas idéias ou ao desafio de pontos de vista diferentes. Trata-se de uma interpretação perigosa e acrítica da idéia de Berthoff – que os professores já têm toda a experiência de que necessitam para embasar suas pesquisas. Não é o que ela quer dizer, pois o essencial de traduzir experiência em conhecimento é estimular o diálogo. Para o diálogo apoiar a produção de teoria (no sentido de Berthoff) – e vir a ser útil para os professores – ele terá de ir além das preferências pessoais, idéias, opiniões e “explosões de idéias”.

Partindo de “explosão de idéias”, “idéias finais” e “produção de mapas semânticos”, os pesquisadores descrevem a representação de suas intervenções e aquilo que consideram como efeitos e resultados gerais dessas intervenções. Em nenhum caso há algo como uma descrição das técnicas de coleta de dados ou dos dados coletados. O mais próximo que cada artigo chega disso são as breves citações a fragmentos de algo que remete a alguma interação entre os professores-pesquisadores e os alunos: durante uma curta conversa, improvisada em sala de aula, quando perguntavam aos alunos por que achavam que estavam na escola e o que eles deviam fazer ali. Além disso, são apresentadas aos leitores afirmações gerais, não corroboradas por evidências. Em um exemplo típico, os leitores são informados por um dos artigos que “nossos colegas estavam evoluindo”. Nenhum detalhe ou evidência é fornecido, para indicar como esses colegas estavam evoluindo

ou que critérios e meios foram usados para medir esse fato.

Nenhum estudo apresentava um relato de como os dados – que podem ter sido coletados de maneira mais ou menos sistemática – foram analisados, ou que tipo de análise poderia ser utilizada para levar a conclusões e interpretações. No estudo baseado nos comentários de alunos (extraídos de uma conversa em sala de aula), os autores passaram diretamente de afirmações de alunos, tais como “porque é a lei”, “porque meus pais trabalham” e “para que os professores possam ser pagos”; para conclusões sobre como eles acreditam que esses alunos encaram a escola. Tais conclusões (por exemplo, “as crianças vão à escola para que os professores possam ser pagos”) têm sido usadas para informar e corroborar um tipo de abordagem que intervém na aprendizagem.

É fácil perceber como esses casos de histórias e retrospectivas de professores podem ser julgadas como “insuficientemente sistemáticas, demasiado locais e muito pouco conectadas a questões acadêmicas e sociais mais amplas” (Fishman e McCarthy, 2000, p.6) por críticos que operam a partir de hipóteses acadêmicas convencionais sobre a pesquisa educacional. Entretanto, gostaríamos de ir além e dizer que esses casos não devem ser, *de modo algum*, encarados como pesquisa. Certamente, é difícil perceber como o tipo de investigações relatadas nesses estudos – e as maneiras como são relatadas –, podem contribuir para idéias substanciais de aprimoramento profissional. Ao contrário, talvez até ponham lenha na fogueira daqueles que não consideram o magistério uma profissão ou procuram reduzir ainda mais os domínios de decisão autônoma dos professores, no que diz respeito a currículos e pedagogia.

## ENTENDENDO ESSES EXEMPLOS

Pensamos que algumas das diferenças entre os conceitos estabelecidos para a pesquisa pedagógica, identificados e descritos por Fishman e McCarthy, foram mais tarde interpretados de tantas maneiras, que encorajaram formas de investigação nas quais os valores fundamentais da pesquisa foram severamente prejudicadas. Vamos elaborar essa declaração em dois passos breves.

\* N. de R.T. A expressão *brainstorming [ideas]*, aqui traduzida por “explosão de idéias”, também costuma ser apresentada na forma original, em inglês.

Em primeiro lugar, consideramos a idéia de que para a pesquisa pedagógica florescer os pesquisadores acadêmicos devem ser mantidos de fora por encorajar uma acomodação desse tipo de investigação ao “jeitinho da escola fazer as coisas”. Por exemplo, definir *pesquisa* em termos de coletar e ordenar informações e apresentar um relatório reflete uma visão de “pesquisa” como um “projeto da sala de aula”. No venerável projeto da sala de aula, os alunos coletam informações (incluindo ilustrações) e as organizam como colagens de texto e imagens. Os projetos, no entanto, não trabalham com os conceitos de coleta e análise de dados do mesmo modo que a pesquisa. Na verdade, eles não trabalham com o conceito de *dados*, mas com a “coleta de informações em determinados tópicos”. Projetos não implicam em formulação de *questões* rígidas e direcionáveis, baseadas em *problemas* autênticos. O “projeto de sala de aula” é um exemplo clássico do “jeitinho da escola”. Quando a “pesquisa” pedagógica torna-se parecida com projetos de escola, uma das conseqüências é que o ideal de coleta e análise sistemática de dados fica perdido.

A acomodação aos “jeitinhos da escola” é também evidente na “pesquisa [como] tradução”. Quando Berthoff fala de pesquisa pedagógica *traduzindo* a experiência em conhecimento, invoca um rigoroso sentido de composição. No entanto, no nível da escola elementar onde grande parte – se não a maior parte – da pesquisa pedagógica é feita, o paradigma de “tradução” é a “narração de histórias”. Grande parte da “pesquisa” pedagógica é propositadamente construída como se fosse um “contar de histórias”. Assim, a atividade dos professores-pesquisadores chega a estruturar-se como um “conto da carochinha”. Quando a “pesquisa” chega às escolas dessa maneira, não podemos mais encará-la seriamente como *pesquisa*.

O tipo de entendimento, relação, comparação e avaliação defendido por Berthoff *não pode ser realizado* quando se tem acesso apenas a narrativas superficiais, meramente reunindo “histórias” sobre o que parece ao professor-pesquisador estar acontecendo. A menos que um relatório de pesquisa realmente gere alguns resultados analíticos, é difícil estabele-

cer efetivas relações e comparações entre outros casos e o de seu autor. Além disso, é preciso deixar claro *como* e *por que* outros pesquisadores derivaram conceitos, categorias, padrões, etc. a partir de seus dados. É necessário esclarecer por que esses pesquisadores analisaram os seus dados de uma maneira e não de outra, e que idéias, experiências ou teorias prévias os fizeram decidir por essa ou por aquela maneira de abordá-los. Os leitores precisam saber por que algo foi interpretado de uma determinada maneira, antes de decidir se vão aceitar tal interpretação.

Mesmo que concordemos que a pesquisa pedagógica está em melhor situação sem (muito) envolvimento dos acadêmicos, isso não quer dizer que as atividades de pesquisa devam ficar acomodadas à cultura da sala de aula e aos “jeitinhos” das escolas. Ao contrário, Berthoff quer os professores envolvidos com teorias e reflexões *apropriadas* para conduzir suas questões e preocupações, de modo a mantê-las em primeiro plano, mas *não* à custa de roubar da “pesquisa” sua substância e integridade.

Em segundo lugar, com respeito à outra diferença fundamental entre os conceitos estabelecidos, achamos que a idéia de que a experiência dos professores constitui dados tem sido freqüentemente interpretada de modo a gerar dados de má qualidade na pesquisa. Há dois aspectos aqui.

Primeiro, as experiências do professor podem ser *reproduzidas* como dados de má qualidade. Quando Berthoff afirma que os professores já têm em sua experiência tudo de que precisam, como os dados, ela não quer dizer que estes dados estão simplesmente “ali”, esperando para serem “utilizados”. Ela quer dizer que por meio de teorização, categorização e reflexão sobre a experiência, os professores-pesquisadores *colhem os dados* de maneira sistemática e, utilizando procedimentos analíticos, devem deduzir os tipos de significados que pesquisadores buscam, quando tentam descrever, entender e explicar aspectos do mundo. Infelizmente, quando os professores-pesquisadores “contam histórias” sobre suas experiências prévias, com freqüência não lhes conferem tal tratamento.

Em segundo lugar, quando os professores-pesquisadores *realmente* se envolvem com



a “coleta de dados”, em geral isso é feito de maneira a simular processos de aquisição de experiência. Processos que frequentemente estão além de nosso controle, são imprevistos, *ad hoc* e casuais. Acreditamos que associar “dados” à “experiência” pode levar a interpretações que operem contra os pesquisadores investirem em coletas com o tipo de “sistematidade” necessária a maximizar a *qualidade e a confiabilidade* dos dados, essenciais à validade da pesquisa.

### CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA

Como prática discursiva, a *pesquisa* tem várias características indispensáveis e inalienáveis. Em outras palavras, para que algo seja representativo como trabalho de *pesquisa*, em primeiro lugar deve refletir aquelas qualidades que constituem a “pesquisa” (de qualquer tipo) como um discurso passível de reconhecimento. Se um trabalho que pretende ser pesquisa não refletir essas qualidades, então, no que nos diz respeito, ele não é *pesquisa*.

A exigência básica para ser considerada pesquisa é que a nossa investigação seja *sistemática*, ou seja, ela não pode ser casual nem arbitrária. Isto se aplica tanto à pesquisa feita por profissionais de determinadas áreas quanto à pesquisa acadêmica. A pesquisa acadêmica define investigação sistemática em termos de disciplinas reconhecidas e suas teorias associadas. Por exemplo, disciplinas como “psicologia”, “sociologia” ou “história” não são apenas um conjunto de leituras ou conteúdos. Elas também têm sido reconhecidas como caminhos para construir e criticar o conhecimento e a teoria nas respectivas áreas. Os membros das comunidades acadêmicas podem discordar um pouco quanto a detalhes, entretanto, para uma área de pesquisa sobreviver, deve haver consenso suficiente sobre o que é considerado apropriado à sua prática. O que é considerado um procedimento sistemático em determinado campo de investigação está no cerne do que é considerado apropriado à sua prática.

Quando pensamos na pesquisa levada a profissionais de determinadas áreas, estamos ainda pensando em termos de abordagens sistemáticas e metódicas à investigação. Muitas

delas derivadas mais ou menos diretamente das *disciplinas acadêmicas*. Uma diferença fundamental em relação à pesquisa acadêmica, é que os profissionais pesquisadores pretendem lidar com problemas ou questões práticas da maneira mais eficiente possível. Eles não estão preocupados em demonstrar um conhecimento erudito da teoria ou da metodologia de uma disciplina acadêmica (ou de um “paradigma” particular) *como um fim em si*.

Por isso, os profissionais pesquisadores dispendem menos tempo engajando-se nas sutilezas da teoria e das disputas teóricas e conceituais da área, e mais tempo fazendo uma seleção criteriosa e sistemática de métodos e de ferramentas para lidar com a questão prática. Mas assim fazendo, eles ainda precisam honrar e acionar os padrões apropriados para “serem sistemáticos”. De modo geral, esses padrões são exatamente os mesmos para pesquisas de profissionais e de acadêmicos. A diferença estará na ênfase e nos detalhes, mas o compromisso de ser sistemático será o mesmo. E, em muitos casos, as “ferramentas” usadas para coletar e analisar os dados e as interpretações prévias serão similares no tipo e, frequentemente, nos detalhes.

Identificamos seis características genéricas que qualificam a pesquisa como investigação sistemática e que se aplicam tanto àquela que é levada a cabo por professores quanto a qualquer outra categoria de pesquisa.

#### 1. *Uma questão ou tema de pesquisa que tenha sido cuidadosa e claramente estruturada e que seja manejável*

Isso significa uma questão bem focalizada, que não seja ampla demais e, certamente, não seja demasiado “confusa”. O mais importante é ser uma questão inteligível para ser encaminhada de maneira adequada. Isso não é tão fácil quanto parece. Trataremos das questões da pesquisa no próximo capítulo.

#### 2. *Um projeto adequado que corresponda à nossa questão de pesquisa*

Um projeto de pesquisa é uma abordagem estratégica ampla (ou “lógica”) para con-

duzir a pesquisa. Deve corresponder ao tipo de questão que está sendo tratada. Um planejamento de pesquisa aceitável oferece uma “maneira de abordar a questão ou o problema” que seja *coerente* ou *apropriada* dado o tipo de questão ou problema que está sendo encaminhado. Por isso é tão importante saber o tipo de questão que está sendo formulada. Diferentes tipos de questões ou problemas vão requerer diferentes projetos de pesquisa. Podemos considerar aqui uma analogia. Suponhamos que queremos construir uma casa. Diferentes condições e terrenos podem indicar a necessidade de um diferente tipo de projeto arquitetônico. Um terreno acidentado, escorregadio, instável, pode ser mais bem tratado através de um projeto que construa a casa sobre estacas profundamente enterradas no chão, em vez de usar as fundações convencionais de concreto. Já a terra plana e sólida suporta uma grande variedade de projetos.

Vários tipos de projetos podem ser usados para investigar questões e problemas de interesse dos professores. Estes incluem projetos quase-experimentais (por exemplo, usar grupos-controle para medir a operação de variáveis), projetos baseados em levantamentos, projetos de estudo de caso e de pesquisa-ação, assim como uma série de projetos não-empíricos. Para a pesquisa de professores ser *pesquisa*, o projeto escolhido deve permitir-nos investigar nosso tema de maneira coerente. Os projetos de pesquisa não têm de ser complexos. Havendo outros aspectos equivalentes, na medida em que isso for adequado para a tarefa, quanto menos complicado ou mais cuidadoso for o projeto de pesquisa, melhor ele será. O objetivo de escolher um projeto é conseguir a maior quantidade de informações e conhecimento de boa qualidade com o mínimo de confusão e absorção de recursos.

### 3. *Algo que informe a questão de pesquisa e como lidar com ela*

Todos os tipos de coleta de dados e informações em si não se qualificam como pesquisa. Por exemplo, os professores podem avaliar seus alunos e manter registros de suas notas/resultados. No entanto, isso por si só não é con-

siderado pesquisa. Do mesmo modo, os professores podem convocar os alunos a “observar” e reunir informações sobre animais, relevo, tempo, etc., sem que isso constitua pesquisa. Para os atos de coleta de dados e recuperação de informações serem parte da atividade de pesquisa, eles precisam satisfazer duas condições: primeiro, devem ser conduzidos em relação a algo que tenha sido estruturado como um problema, um tema ou uma questão significativa; segundo, eles devem ser destinados a contribuir para o entendimento de algum fenômeno e, tipicamente, para corroborar algum tipo de explicação ou interpretação – e não apenas para proporcionar-nos informação.

Os temas ou problemas e as questões destinadas a “serem resolvidas” não surgem simplesmente do ar. Elas aparecem quando ocorre algo inesperado, incômodo, incomum ou discrepante e quando acreditamos que há algo a ser descoberto e entendido, para explicar o que aconteceu (ou ainda para mostrar que não se trata, na verdade, de algo realmente incomum ou problemático) e, talvez, para conseguir “consertar”, “resolver” ou mudar a situação. Para usar o exemplo da avaliação da sala de aula, se o professor simplesmente aplica “testes” e dá notas, isso não é nada mais do que avaliar o desempenho e conservar registros. No entanto, se as notas dos alunos diferirem significativamente daquilo que o professor esperava, ou se ocorrer alguma mudança incomum no padrão ou na distribuição das notas, ele pode pensar nisso como problemático ou anômalo e resolver fazer uma pesquisa para descobrir o que aconteceu e por quê.

A questão aqui é que para as notas parecerem ineqüitas, problemáticas ou inesperadas para o professor; ele, em primeiro lugar, precisaria ter algum tipo de “teoria” ou “idéia” em mente. E não é tão importante tratar-se de algum tipo de teoria formal ou idéia elaborada e teoricamente fundamentada. Ela pode muito bem ser baseada em experiência prévia, no bom senso do professor, em algo captado em algum curso de desenvolvimento profissional, etc. Pode ser até mesmo uma intuição, um sentimento, uma sensação. Mas, seja o que for, é um estímulo para estruturar algo de forma a ser conhecido em maior profundidade, e ex-

plicado por meio de investigação sistemática. No momento em que nosso professor começa a estruturar uma questão, para chegar àquele problema relacionado à avaliação das notas ou padrões, e a ponderar como traduzir essa questão em um tipo de investigação sistemática, nós temos os primórdios da pesquisa. Neste ponto, o professor-pesquisador começará a buscar pistas sobre como proceder a investigação. Isso automaticamente conduzirá a algum tipo de consulta bibliográfica importante e/ou a pessoas conceituadas por conhecer o assunto.

#### 4. *Uma abordagem adequada para coletar dados*

Lidar com um problema ou uma questão como exercício de pesquisa significa coletar informações relevantes, de maneira metódica. Mas isso, não quer dizer, *necessariamente*, coletar dados empíricos extras (isto é, mais notas ou observações de alunos). Pode significar usar registros já existentes como um “conjunto de dados” e então consultar alguma bibliografia e teoria sobre pesquisa, para avaliar e explicar o que está acontecendo, ou verificar se outras pessoas encontraram resultados similares e como tentaram explicá-los. Por outro lado, pode significar estruturar um exercício de coleta de dados e ir em busca de mais dados. Se essa for a opção escolhida, precisamos ter meios para garantir que os dados que coletamos são relevantes, de boa qualidade, confiáveis, etc. Isso significa incorporar em nossa coleta de dados técnicas e procedimentos que garantam a qualidade dos nossos dados e que, talvez, possam ser repetidos por outras pessoas, como maneira de ampliar a pesquisa e melhorar a base de informações sobre a qual estruturar conclusões e explicações. Haverá muito a dizer, mais adiante, sobre a coleta de dados de boa qualidade e como os dados são transformados em informação e conhecimento.

#### 5. *Alguns tipos de componentes de análise e interpretação*

Como a pesquisa é feita em resposta a algo que queremos entender, explicar e ser capazes de acionar e modificar à luz das nossas conclu-

sões, precisamos de meios para analisar os dados que coletamos e maneiras de traduzir ou interpretar a nossa análise em termos de resultados. Aí é onde grande parte da atividade que as pessoas podem pensar ser ou descrever como sendo “pesquisa”, de fato está longe de sê-lo. Por exemplo, nós freqüentemente encontramos pessoas que pensam estar *analisando* dados, quando estão apenas *re-descrevendo-os*. Também, ouvimos falar de pessoas cujas ações em sala de aula, possam mudar as coisas, e *realmente* mudam. Então, chamam isso de pesquisa. Em muitos casos, isso não é pesquisa alguma – é simplesmente uma intervenção de mudança que, para ser considerada pesquisa, deveria tentar apresentar um relato coerente de como e por que as mudanças ocorreram e por que poderíamos esperar que elas ocorressem (ou não) em diferentes circunstâncias ou locais. Quando interpretamos resultados de pesquisa, apelamos para conceitos, idéias, teorias, argumentos, modelos de explicação e coisas do tipo, para movermo-nos da análise dos dados a julgamentos que objetivam defender como relatos razoáveis de como e por que ocorreram as coisas reveladas em nossa análise.

#### 6. *Algum relatório que exemplifique e elucide as cinco características acima, transmita as conclusões extraídas do estudo e identifique suas implicações para nosso trabalho*

Na medida em que a pesquisa reivindica compreender e criar conhecimento, torna-se necessariamente um ato público. É preciso haver registro público que possa ser acessado por outras pessoas para a pesquisa ser validada. Saber e conhecimento, por definição, não são questões privadas. No entanto, o registro público pode assumir muitas formas, e para as hipóteses de um estudo serem avaliadas em relação a seus propósitos, o relatório deve proporcionar à sua audiência a oportunidade de ver e de avaliar as relações entre os objetivos do estudo, suas fontes de informação, as abordagens usadas para a coleta de dados, etc. Sem tal relatório, o estudo existe apenas como uma *experiência privada*, sem qualquer base para afirmar suas hipóteses.

### **OLHANDO ADIANTE**

A partir daqui, o livro apresenta uma discussão ampliada de como entender essas características genéricas na pesquisa pedagógica. O Capítulo 2 examina a maneira como

os pesquisadores lutam pela investigação sistemática, garantindo coerência entre seus propósitos de pesquisa, as estruturas teóricas e conceituais que informam o projeto de pesquisa e suas abordagens de coleta e de análise dos dados.



## Coleta de dados escritos na pesquisa qualitativa

---

### INTRODUÇÃO: OS DADOS ESCRITOS COMO UMA CATEGORIA COMPLEXA

Os dados escritos são uma categoria complexa. Alguns deles, existentes em forma escrita – como anotações de campo e transcrições de entrevistas – são mais apropriadamente vistos como dados observados ou dados verbais, do ponto de vista da pesquisa qualitativa. Inversamente, alguns dados existentes em formas diversas dos textos escritos – como fotos, documentários de televisão, páginas da internet, etc. – são mais adequadamente tratados como dados escritos, na pesquisa qualitativa.

Como foi observado no Capítulo 7, os dados escritos incluem vários itens diferentes, como documentos de diretrizes, registros oficiais e não-oficiais, documentos originalmente gerados para propósitos pessoais e diferentes tipos de documentos históricos. Os dados escritos também incluem respostas a levantamentos e questionários, livros e outros recursos didáticos impressos e material da mídia contemporânea. Obras de literatura e arte, assim como vários tipos de textos funcionais (rótulos, menus, advertências, etc.) estão entre os tipos de textos que constituem dados escritos.

Esses textos agrupam-se em dois grupos principais. O primeiro, que é o mais extenso dos dois, compreende *textos ou documentos existentes*. Estes incluem textos impressos convencionais como livros, assim como fotografias, produções de televisão e páginas da internet, que *existem independentemente* do estudo estar acontecendo. Eles não foram produzidos em consequência da pesquisa corrente. Em geral, são anteriores ao estudo, embora também

incluam material criado durante o período da pesquisa. No entanto, esses dados ainda seriam produzidos se não houvesse nenhum estudo de pesquisa. Exemplos disso são redações escritas por alunos ou recursos criados pelo professor, produzidos durante a vigência do estudo mas não motivados ou provocados pela pesquisa.

O segundo grupo inclui itens como respostas escritas a questões abertas em levantamentos e questionários ou publicações que os participantes guardaram por solicitação dos pesquisadores. Estes textos *foram gerados pela pesquisa* e, na verdade, produzidos pelos próprios participantes da pesquisa. Eles diferem das transcrições de entrevistas, que são originalmente produzidas em forma de fala, portanto, significativamente diferentes em termos de como esses dados são coletados e/ou analisados. Ao mesmo tempo, diferem das anotações de campo escritas (produzidas) pelo pesquisador. As anotações de campo são registros do que os participantes da pesquisa fazem, a partir da perspectiva do pesquisador. Já, os dados escritos pelos participantes do estudo são registros daquilo que eles observam, a partir da perspectiva de “integrantes”, refletindo o que eles pensam, no que acreditam e como usam a expressão escrita, mais do que a fala. O único momento em que as transcrições das entrevistas e as anotações de campo podem ser proveitosamente encaradas como dados escritos é quando tiverem sido produzidas para alguma outra pesquisa, separada do estudo em questão. Mas, mesmo nestes casos, com frequência será mais adequado tratá-las como dados verbais ou observados (ver Capítulos 10 e 11).

Os dados escritos, portanto, referem-se a textos e documentos produzidos para transmitir informações, idéias, pensamentos e reflexões, lembranças, visões, quadros, procedimentos, objetivos, intenções, aspirações, prescrições, etc, por meio de sinais e símbolos que outras pessoas possam *ler* (ou *ver*). Alguns desses textos foram produzidos em *formas convencionais* de inscrições diretas ou indiretas sobre superfícies materiais de um tipo ou de outro, ou seja, escritos impressos, textos datilografados, textos/símbolos/ícones pintados ou desenhados, fotos, grafites, etc. Os dados escritos também incluem textos produzidos em *formas não-convencionais*, por meios eletrônicos e outros meios, para serem vistos em superfícies virtuais ou “telas” (por exemplo, material de documentários de televisão, filmes, vídeos, CD-ROMs e DVDs, páginas da internet). Em geral, os dados escritos abrangem uma série enorme de gêneros e propósitos de comunicação e informação.

Há, é claro, um complicador aqui, que não conseguiremos tratar adequadamente neste contexto, mas que deve ser reconhecido. Diz respeito à relação e à “interface” entre “ler” e “ver” ou, similarmente, entre os dados escritos e o que pode ser chamado de dados *visuais*. Há algo estranho em referir-se a um filme como dado escrito, embora não haja discrepâncias em referir-se ao roteiro de um filme como dado escrito. Se quisermos interpretar o filme como um todo, precisaremos assisti-lo e lidar com ele em todas as suas dimensões, incluindo a estética, a moral, etc. E isso talvez venha a levar-nos a áreas que, com algum esforço, possam ser encaradas como análise e interpretação de dados escritos, mas que são muito diferentes de analisar-se um documento.

Se, por exemplo, quisermos analisar a violência em filmes ou em jogos de computador amplamente acessados pelos jovens, em que extensão isso envolveria a análise de dados escritos? Se transcrevermos o roteiro para propósitos analíticos, em que medida devemos transcrevê-lo “apenas como palavras” e em que medida deverá tornar-se algo mais parecido com uma transcrição sofisticada de dados verbais, incluindo o gestual? Ou, em outras palavras, em que medida seriam dados multimodais, envolvendo sinais e símbolos adequada-

mente entendidos como dados escritos, e em que extensão e em que bases deveríamos pensar neles como envolvendo mais do que isso? Tentaríamos “separar” um recurso multimodal em seus diferentes modos, relacionando-os a categorias de dados verbais, observados e escritos, para propósitos analíticos?

Neste capítulo e no capítulo sobre a análise de dados escritos (Capítulo 15), seguimos uma linha conservadora, que se estende até as páginas da internet, mas não aos filmes ou aos jogos de computador. Ao mesmo tempo, faremos referência à análise semiótica e sugestões de leituras adicionais. A questão da análise das imagens nos contextos será mencionada com relação aos artefatos, como parte dos dados de observação.

## DADOS ESCRITOS: POTENCIAL E ABORDAGENS DA PESQUISA

Conhecer o “potencial” de estudo dos documentos auxilia o pesquisador a fazer julgamentos fundamentados sobre os textos necessários para efetivamente encaminhar suas questões de pesquisa, bem como sobre o papel desses textos no estudo em geral (Stewart e Kamins, 1993; May, 1997; McCulloch e Richardson, 2000). Os dados escritos incluem:

- o potencial para fundamentar decisões presentes e futuras relacionadas à educação em geral, à pedagogia dentro de uma área disciplinar específica ou entre disciplinas, além do desenvolvimento profissional de professores, de políticas educacionais, de grades curriculares, etc.;
- o potencial para proporcionar uma “leitura” ou um relato do desenvolvimento de uma política, de um currículo, uma prática, um evento social ou outro fenômeno que cause algum impacto na educação (por exemplo, responsabilidade escolar, testes padronizados, recursos curriculares, novos planos de ensino);
- o potencial para proporcionar esclarecimentos contextuais e históricos de uma questão, evento, problema ou prá-

tica relevante para a educação: os dados escritos “informam-nos sobre as aspirações e intenções do período a que se referem e descrevem locais e relações sociais em épocas nas quais não estivemos presentes” (May, 1997, p.157-158);

- o potencial para permitir ao professor-pesquisador (re)construir o relato de um evento ou prática passado (por exemplo, o programa de alfabetização adotado na escola estadual de Gulugaba, durante a década de 1940).

O Quadro 12.1 resume alguns pontos e maneiras pelas quais os dados escritos podem aparecer na pesquisa de professores.

### **DOCUMENTOS DE FONTE PRIMÁRIA, SECUNDÁRIA E TERCIÁRIA COMO DADOS ESCRITOS NA PESQUISA QUALITATIVA**

Os dados escritos podem ser categorizados de várias maneiras importantes para os pesquisadores qualitativos. Uma delas envolve distinguir entre textos de fonte primária, secundária e terciária.

*Fontes primárias* são declarações produzidas ou coletadas pelas reais testemunhas de eventos e processos, ou pelos “detonadores” de pensamentos e seqüências de pensamentos específicos. Algumas fontes primárias são: atas de reuniões, registros de procedimentos compilados por participantes, inventários reunidos por empregados, os originais de um teórico, relatórios de estudos escritos por pesquisadores, publicações, registros, diários, etc. As fontes primárias são importantes porque são produzidas “tão próximas quanto possível” da ação.

*Fontes secundárias* incluem textos escritos sobre algo que o autor não testemunhou diretamente e de que não fez parte. Também incluem relatos das idéias de um teórico escritas por outra pessoa, resumos de resultados de pesquisa escritos por alguém não envolvido no estudo original, baseado na própria interpretação de relatórios de pesquisa. Os relatos originais de Basil Bernstein do “plano pedagógico” são documentos de fontes primárias, como, por exemplo, em Bernstein, 1990. Mas, os re-

latos subseqüentes, de outros autores, sobre o que Bernstein disse sobre o “plano pedagógico”, são fontes secundárias. Assim como os relatos de eventos e processos escritos por aqueles que não os experimentaram pessoalmente, apenas basearam-se no que lhes foi dito por observadores diretos.

*Fontes terciárias* são referências que nos ajudam a localizar fontes documentais. Exemplos delas são as bibliografias, os bancos de dados, livros de resumos, índices, catálogos de arquivos, etc. (May, 1997, p.161).

Nenhum documento é infalível com respeito à “verdade” e à “objetividade”. Os relatos de fonte primária são sempre filtrados por alguma perspectiva ou ponto de vista: o que uma pessoa “vê” e relata pode variar significativamente do que outra pessoa “vê” e relata. É ainda mais importante ser *especialmente cuidadoso* ao usar fontes secundárias – sejam estas relatos de registros de eventos e processos escritos por outras pessoas, ou relatos de pensamentos e idéias de outras pessoas. As interpretações dos relatos e registros de outras pessoas adicionam camadas extras de subjetividade às questões ou fenômenos que os pesquisadores querem “captar”. Recomendamos, sempre que possível, recorrer às fontes primárias. É claro que, como pesquisadores, nós sempre (e inevitavelmente) conferimos nossas próprias interpretações aos textos das outras pessoas – incluindo as fontes primárias. Não obstante, reduzimos o espaço da subjetividade e de interpretações que podem conduzir a distorções e invenções quando apelamos para as fontes primárias.

Além disso, quando trabalhamos com dados textuais obtidos de documentos, precisamos lembrar que nossos propósitos de pesquisa podem diferir de maneira significativa dos propósitos para os quais estes documentos foram originalmente escritos. Precisamos levar isso em conta ao coletar dados escritos (Hedrick et al., 1993, p.70). Isso inclui *fazer o máximo* para não tirar os textos escritos de contexto. Por exemplo, seria inadequado usar um nota rabiscada às pressas por um pai/mãe para seu filho como evidência de que ele/ela é desleixado ao escrever ou incapaz de desenvolver os pensamentos com profundidade, etc. Embora este seja um exemplo extremo,

**Quadro 12.1**

## ALGUNS EXEMPLOS DE DADOS ESCRITOS

Método	Propósito e instrumentos	Tipos de dados coletados	Usados em
Localização de registros históricos escritos	Dentro do campo da educação, esta abordagem refere-se a (re)construção de eventos passados, por meio de teorias, a fim de entender os eventos atuais do modo como eles causam impacto na educação. Exemplos disso incluem o estudo da alfabetização de Graff (1979) e as oportunidades de vida em três cidades canadenses do século XIX (para proporcionar uma perspectiva sobre as afirmações populares a respeito da importância da alfabetização); investigar a história das escolas técnicas secundárias na Inglaterra e no País de Gales, no período entre as décadas de 1940 e 1960, para melhor entender por que elas foram em grande parte mal sucedidas (McCulloch, 1989); etc.	Fonte primária de documentos, tais como cartas, diários e jornais, registros públicos, registros de frequência da escola, registros de população e do censo, relatos em primeira pessoa, documentos de políticas educacionais como documentos oficiais do governo e políticas de administração escolar, etc., reportagens de jornais, relatórios do governo, planos e propostas de desenvolvimento pedagógico.	Pesquisa histórica ou historiografia, biografias, estudos de análise de políticas educacionais.
Localização de documentos de políticas e diretrizes educacionais	Concentra-se na análise de documentos de políticas e diretrizes educacionais (em uma série de níveis administrativos, em geral abrangendo do plano federal ao contexto escolar e de sala de aula), com a finalidade de melhor entender ou criticar os procedimentos, processos e resultados administrativos, as intervenções na educação orientadas por essas políticas, e os processos de reforma ou o desenvolvimento e os processos de implementações efetivas dessas políticas.	Documentos de políticas educacionais, incluindo documentos oficiais do governo, documentos de política administrativa e de currículo de nível federal, documentos de política administrativa e de currículo das secretarias, em educação de nível estadual, documentos de políticas administrativas e de currículo, no âmbito da escola.	Estudos de análise política, estudo de caso e etnográficos.
Geração de dados abertos de pesquisa escrita	Ênfase na coleta de uma série de respostas escritas de uma série de pessoas para um conjunto de itens. O método inclui perguntas ou afirmações já impressas para serem respondidas por escrito. As perguntas são abertas; ou seja, perguntas tipo como, o que, quando, por que, e solicitações "digame", com espaço na folha de perguntas (o questionário) ou páginas em branco separadas para escrever as respostas.	Grandes conjuntos de dados podem ser gerados pelos levantamentos. Útil para identificar tendências ou preferências entre um grande número de pessoas. Os dados são, em geral, coletados em categorias (por exemplo, dados pessoais, práticas sociais) e na pesquisa de campo são usadas palavras em vez de números para resumir os dados.	Pesquisa-ação, estudo de caso.

*(Continua)*

(Continuação)

Método	Propósito e instrumentos	Tipos de dados coletados	Usados em
Diários de participantes	Um método deliberado de coleta de dados. Os participantes são solicitados a escrever diários para registrar seus <i>insights</i> pessoais e suas reflexões sobre um evento, prática, conceito, fenômeno.	Os dados são com frequência extremamente pessoais e escritos da perspectiva de um "integrante". Os dados podem proporcionar esclarecimentos importantes para o pesquisador, oferecendo uma posição alternativa sobre um evento, um processo, um programa, etc.	Estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia, investigação narrativa.
Coleta de <i>sites</i> na internet e outros dados digitais	Pode haver qualquer número de propósitos de pesquisa para coletar <i>sites</i> na internet e outros dados digitais. Em geral, uma vez que os textos digitais são amostrados e selecionados, eles são coletados e armazenados de alguma forma possível de ser revisitada (por exemplo, salva no disco rígido do computador ou em um CD-ROM ou DVD). Isto é especialmente necessário quando se trata de conversas escritas, digitalmente mediadas, e de <i>sites</i> na internet, devido à sua natureza não permanente. O uso da internet pode ser mapeado por meio de um <i>software</i> de rastreamento que mantenha um registro dos <i>sites</i> visitados.	Os dados incluem videogames e jogos de computador, diálogos no mundo digital, trocas de mensagens instantâneas, trocas de mensagens de texto via telefones celulares, <i>weblogs</i> , etc. Os dados podem ser usados para estudar as práticas das comunidades <i>on-line</i> ou a emergência de novas alfabetizações, para criticar a representação de raça, classe e/ou gênero, para analisar as escolhas semióticas feitas na apresentação das mensagens, etc.	Estudo de caso, etnografia, estudos sociolingüísticos, estudos de análise multimodal, estudos de análise de discurso.
Coleta de imagens e dados filmicos	O papel desempenhado por imagens e dados filmicos na pesquisa pode incluir a documentação da representação de raça, classe e gênero na cultura popular, durante um período de tempo específico ou entre culturas de produção; identificação de valores sociais fundamentais dentro de uma determinada cultura, grupo ou período de tempo; estudos discursivos de ideologias promovidas pelo governo, etc.	Os dados incluem fotos, documentários, filmes de treinamento, propagandas baseadas em imagens, noticiários de televisão.	Etnografias, estudo de caso, investigação narrativa, estudos de análise de discurso, estudos de semiótica.

ele indica o tipo de princípio a ser observado quando dados escritos são usados como evidência. É importante levar em conta o contexto e os propósitos associados aos textos que usamos como dados escritos e fazer o máximo para assegurar-nos que os estamos usando bem e adequadamente.

### CRITÉRIOS PARA AVALIAR DOCUMENTOS COMO DADOS ESCRITOS

Ao usar documentos como dados escritos, precisamos estar seguros, na medida do possível, de que eles constituam dados de boa qualidade – da mesma forma que com os da-

dos verbais e os observados. Mencionamos algumas das questões envolvidas aqui, em nossa discussão anterior, sobre os princípios gerais para guiar a coleta de dados no Capítulo 9. Usar dados de qualidade inferior em pesquisa é análogo a usar ingredientes ruins quando se cozinha ou material de má qualidade (madeira nodosa ou podre, aço enferrujado) em construção. Não importa a boa qualidade do projeto de pesquisa e da análise dos dados; dados de má qualidade só podem conduzir a resultados de má qualidade, que não devem ser levados em conta como resultados de *pesquisa*. Retornaremos brevemente, no fim deste livro, aos temas da validade e da confiabilidade como critérios de dados de boa qualidade (ver Capítulo 16).

Vários critérios gerais são amplamente reconhecidos entre os cientistas sociais como úteis para avaliar a qualidade e a utilidade de dados (escritos) documentais e baseados em registros (Hedrick et al., 1993; May, 1997). Estes critérios incluem:

- Os registros ou documentos estão completos?
- Os documentos são genuínos ou cópias autênticas dos originais?
- Os documentos são datados e podem ser situados em uma escala de tempo?
- Por que os dados foram originalmente coletados ou gerados?
- Os autores dos documentos são dignos de crédito?
- Que importância tem este texto em relação à questão de pesquisa colocada para este estudo?
- Os documentos são fontes primária, secundária ou terciária? Que efeitos isso terá sobre a credibilidade do estudo?
- Os bancos de dados dos quais o documento foi derivado servem a algum propósito político oculto, porém deliberado, que induziria distorções sistêmicas no estudo?
- Que procedimentos foram usados para lidar com informações que faltam no texto (no caso de faltar alguma)?
- Os registros ou documentos computadorizados (onde estão sendo usados) têm semelhança com os registros ou documentos originais?

- Alguns dados são periodicamente atualizados ou expurgados do arquivo (ou do computador)?
- Como os textos originais foram coletados e arquivados, por quem e para quais propósitos?

### DIFERENTES PROPÓSITOS E USOS PARA OS DADOS ESCRITOS NA PESQUISA QUALITATIVA

Vale a pena lembrar aqui que as fontes escritas funcionam de duas maneiras muito importantes, porém diferentes, como dados de pesquisa educacional. Convém lembrar que quando falamos sobre dados, referimo-nos a unidades de informação, ou informação potencial, que podemos usar para ajudar-nos a lidar com uma questão de pesquisa.

Nós freqüentemente pensamos nos dados como a informação que coletamos depois de já termos estabelecido bases, estrutura, plano e metodologia para nosso projeto e estarmos coletando dados “em campo”. Isso, no entanto, é apenas metade do quadro. É necessário também encarar como dados – ou seja, como unidades de informação ou informação potencial importante para um propósito – aqueles textos que usamos para *conceituar* nosso projeto de pesquisa. Recapitulando, “conceituar” um projeto de pesquisa envolve várias tarefas, incluindo:

- identificar claramente o problema de pesquisa;
- formular nossos propósitos e questões de pesquisa;
- decidir sobre a melhor perspectiva teórica a partir da qual lidar com a questão;
- formular os principais conceitos ou constructos em torno dos quais organizar o estudo;
- decidir sobre as abordagens, ferramentas e técnicas que usaremos para coletar e analisar os dados;
- decidir sobre o tipo de teoria a ser usada para interpretar os resultados emergentes de nossa análise de dados.



Por isso, podemos distinguir dois propósitos e usos amplos para os textos como dados escritos na pesquisa qualitativa das seguintes maneiras:

- Para informar, contextualizar, conceituar, teorizar e planejar o projeto de pesquisa. Isso diz respeito àqueles textos que usamos como dados durante as fases de revisão teórica, e com base para desenvolver nossas estruturas conceituais e teóricas para produzir o plano de pesquisa e a metodologia para o projeto.
- Para gerar o conjunto de dados empíricos a partir dos quais finalmente serão derivados os resultados e as descobertas do nosso estudo. Esses são os dados que coletamos “em campo”.

Os pesquisadores estão engajados em coletar dados escritos, quando buscam e examinam teorias importantes para fundamentar e estruturar seus projetos, *na mesma extensão* em que geram, buscam, localizam, recuperam e reúnem documentos impressos, páginas da internet, fotografias e demais registros no campo.

No Capítulo 5, já tratamos da coleta de dados para o primeiro desses propósitos. Neste capítulo, estaremos concentrados nas tarefas e processos envolvidos na geração de dados escritos para o conjunto de dados empíricos nas investigações de pesquisa qualitativa.

Para leitura adicional nesta área, sugerimos: Bell, J. (1999), Hoggart, K., Lees, L. e Davies, A. (2002), Jones S. (1999), Prosser, J. (1998).

### **GERANDO DADOS ESCRITOS PARA O CONJUNTO DE DADOS EMPÍRICOS EM UM PROJETO DE PESQUISA QUALITATIVA**

Vamos considerar cinco tipos de situação em que os pesquisadores qualitativos precisam localizar ou gerar dados escritos como parte de seus conjuntos de dados empíricos. Embora os exemplos que proporcionamos possam, possivelmente, não esgotar o tópico da coleta de dados escritos na pesquisa qualitativa, eles são suficientemente diversos para representar si-

## **Tarefa**

Leia os três objetivos de pesquisa que se seguem e as formas sugeridas de dados escritos potencialmente úteis. Elimine aqueles que parecem ser menos apropriados para cada conjunto.

1. Este estudo é um relato histórico do trabalho de educação de Paulo Freire, teórico e educador brasileiro, cujo trabalho abrange as décadas de 1960 a 1990. Os dados escritos vão incluir: respostas abertas de levantamento por escrito; cartas escritas por Freire; cartas escritas para e guardadas por Freire; cópias dos recursos pedagógicos de alfabetização produzidos por Freire e seus colegas; *websites* sobre a pedagogia freireana; fotografias de Freire.
2. Esta investigação concentra-se em analisar a representação de gênero em uma propaganda de telefonia celular. Os dados escritos serão propagandas de telefonia celular encontradas em revistas e jornais; políticas administrativas locais sobre redes de telefonia celular; propagandas de telefonia celular na televisão; cópias de contas mensais de telefone celular de homens e mulheres; estudos analisando as conversas de homens e mulheres em telefone celular; filmes que incluem um uso intenso de telefones celulares.
3. Este estudo pretende documentar a representação de grupos indígenas nos recursos de estudos sociais comercialmente produzidos para o ensino fundamental. Os dados escritos incluirão livros didáticos e guias para professores de estudos sociais do ensino fundamental; documentários de televisão sobre diferentes grupos indígenas; mapas que documentam diferentes grupos indígenas; artigos de jornal; respostas de pesquisa escrita aberta; cartas escritas por antropólogos do século XIX, pesquisando comunidades indígenas; *websites* produzidos por grupos indígenas, visando dissipar mitos e estereótipos sobre o grupo.

tuações típicas em que os pesquisadores usam abordagens qualitativas para se encontrar. Os tipos ou gêneros precisos de documentos requeridos para a obtenção dos dados escritos necessários podem diferir daqueles que mencionamos aqui. No entanto, os procedimentos e princípios envolvidos assemelham-se aos casos que delineamos no restante deste capítulo.

A maior parte dos dados escritos que os pesquisadores qualitativos requerem vêm de textos já existentes. Por isso, nossa discussão tratará principalmente da localização de textos já existentes. Entretanto, como já foi observado anteriormente, os pesquisadores qualitativos, com frequência, querem ampliar os dados verbais e observados com respostas escritas dos participantes. Vamos começar discutindo a coleta de dados escritos por meio de registros dos participantes e depois considerar diferentes situações envolvendo textos já existentes.

### **Geração de dados escritos usando registros de participantes**

Os registros de participantes são documentos criados por aqueles que colaboram com o estudo, a pedido do pesquisador. Como tal, são produtos de pesquisa, e não sinônimos de registros de aulas, que os alunos realizam como parte de sua rotina em classe. Os registros que coletam dados escritos do ponto de vista do participante podem oferecer esclarecimentos úteis sobre seus pensamentos. Os registros de participantes também podem assinalar mudanças que ocorram com o passar do tempo, na maneira de pensar ou de perceber algo, podem coletar avaliações pitorescas dos professores, sobre um estudo de intervenção do qual estejam participando, podem atuar como registro do que funcionou e não funcionou em um estudo de intervenção, a partir do ponto de vista do professor, assim como dos alunos, podem documentar a dinâmica de raciocínio ou os sentimentos dos participantes sobre uma questão ou fenômeno e outras possibilidades relacionadas ao tópico, evento, práticas ou fenômenos que estejam em estudo (Clandinin e Connelly, 1998, 2000). Na pesquisa pedagógica, os registros dos participantes raramente são usados como conjuntos de dados completos, são mais frequentemente utilizados em conjunto com outros métodos de coleta de dados (por exemplo, observação e anotações de campo, entrevistas) (Corti, 2001).

Não há um formato genérico determinado para os registros dos participantes. Alguns pesquisadores simplesmente fornecem aos participantes do estudo cadernos de anotações e

pedem-lhes que escrevam qualquer coisa que lhes venha à mente sobre um tópico ou evento. Outros optam por estruturar mais explicitamente a escrita reflexiva ou de relato dos participantes, fornecendo-lhes uma lista curta de perguntas para responder ou tópicos importantes a destacar, distribuídos em colunas. Em termos de formato, o registro pode ser feito em um caderno de anotações, em fichas, ou pode ser um arquivo de computador, etc. Por exemplo, Margaret Gearon e Maria Gindidis (1998) optaram por usar relatos de participantes como a principal ferramenta de coleta de dados, em seu estudo sobre os comportamentos dos professores quando estão simultaneamente aprendendo e ensinando uma segunda língua. Como parte de sua justificação para o uso de registros no seu estudo, elas declararam que eles servem a dois propósitos:

- Os eventos e as idéias são registrados para reflexão posterior.
- O processo de escrita em si ajuda a desencadear esclarecimentos sobre o ensino.

Gearon e Gindidis estabeleceram quatro categorias de resposta para os registros: reflexão pessoal, reflexão crítica, prática em sala de aula e uma lista de “tópicos especiais”, dentre os quais os professores que participavam do seu estudo podiam escolher escrever a respeito. Esses tópicos incluíam sugestões como as seguintes (Gearon e Gindidis, 1998, p.1):

- Comentário sobre “armadilhas” que surgem quando você tenta usar a língua que está aprendendo e ensinando.
- Como você acha que sua abordagem do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua está mudando? Qual o impacto que este curso está causando nisso?

As pesquisadoras também incluíram os objetivos do seu estudo nas diretrizes para completar os tópicos de registros que deram aos professores participantes.

Uma característica importante dos registros de participantes é que eles não devem tornar-se uma carga para os participantes. (Nós,

em alguns casos, equipamos crianças pequenas ou alunos com dificuldades na alfabetização com gravadores e fitas, em vez de cadernos de anotações para o registro de seus comentários. Essas gravações são posteriormente transcritas para análise. Esse, evidentemente, é outro exemplo de como a linha entre dados “verbais” e dados “escritos” é com frequência obscura.) É também importante, ao solicitar aos alunos que mantenham os registros de participante, não esperar que eles o façam durante um período de tempo extenso, e enfatizar a todos os envolvidos que o registro é secundário às lições em classe, às lições de casa e a outros compromissos, esclarecendo que o registro não deve ser feito sob pressão ou tornar-se uma obrigação alienante. Em suma, os registros de participantes devem ser sempre voluntários.

A frequência das anotações também precisa ser cuidadosamente considerada. Gearon e Gindidis (1998) relatam como precisaram modificar seu plano original com relação à frequência dos registros dos participantes. Elas inicialmente solicitaram aos professores participantes que fizessem um registro semanal, ensino da nova língua. No entanto, os participantes disseram que não tinham material suficiente sobre o qual escrever a cada semana, e estavam simplesmente repetindo o conteúdo do registro anterior; as pesquisadoras, então, decidiram que fazer registros uma vez por mês seria o suficiente para seus propósitos de estudo e, ao mesmo tempo, tornaria a tarefa mais fácil e mais interessante para os professores.

Uma limitação inevitável dos registros de participantes é que tendo sido produzidos por solicitação do pesquisador, ele não pode declarar que os dados do registro representem necessariamente os “verdadeiros” sentimentos e reflexões do participante. Gearon e Gindidis incluíram os registros de participantes como parte da avaliação para um curso de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo utilizando-os como dados de pesquisa. Isso levanta questões éticas importantes referentes à extensão em que manter os registros foi voluntária. Também levanta questões relacionadas à validade dos dados coletados, quando estão envolvidas notas de avaliação. O risco é que os participantes, na maioria dos casos, possam es-

crever apenas aquilo que eles pensam que os pesquisadores estão buscando.

Além disso, o pesquisador também precisa manter em mente que os registros de participantes são produzidos dentro de uma estrutura de tempo e sob condições específicas, o que não será necessariamente generalizável para outras épocas e contextos no cotidiano de um participante. Não obstante, os registros de participante podem ser pontos de referência úteis para a formulação de perguntas de entrevista, para observações de orientação e para a verificação de informações factuais.

Para leitura adicional nesta área, ver: Delamont, S. (2001), Glesne, C. (1999), Janisek, V. (1999).

### **Localizando documentos já existentes como fontes (primárias) de dados escritos para projetos de pesquisa qualitativa através da busca em arquivos**

Em muitos estudos qualitativos em educação é necessário coletar dados localizados

### **Tarefa**

Considere o caso de Jacques (ver p. 256), ou algum outro estudo de pesquisa com que você está familiarizado que poderia justificavelmente incluir registros do participante como parte do seu kit de coleta de dados e esboce um conjunto de diretrizes que ajudarão os participantes a manter um registro para propósitos de pesquisa. Depois, responda às seguintes perguntas:

- Que relação deve haver entre a questão de pesquisa e o formato decidido para os registros de participantes (por exemplo, guiados, não-guiados) em um dado estudo?
- Você acredita ser importante incluir diretrizes para as anotações nos registros de participantes? Por quê? Por que não?
- As diretrizes devem incluir um lembrete de que o registro não é um diário e que ele pode ser tornado público em relatórios e publicações do estudo? Por quê? Por que não?
- Até que ponto as diretrizes devem ser explícitas? Por quê? Quando as diretrizes tornam-se explícitas demais e interferem com a qualidade dos dados coletados?

em arquivos de registros públicos, escritos pessoais, inventários de bens, etc. Esse material pode ser antigo – como no caso de estudos qualitativos envolvendo componentes históricos – ou relativamente atual. Parte desse material existirá como arquivos físicos de documentos originais, em bibliotecas públicas, bibliotecas nacionais, departamentos do governo, escritórios de administração escolar, etc. Alguns estarão em coleções particulares ou nas coleções de fundações e curadorias. Cada vez mais, estão sendo feitas cópias eletrônicas de material de arquivo, disponibilizando-os *on-line*.

A localização de material relevante à pesquisa pode envolver ir a fontes muito diferentes e bascar-se em diferentes tipos de perícia. Por exemplo, se um pesquisador estiver conduzindo um estudo de caso qualitativo e a evolução de como as novas tecnologias foram introduzidas nos programas de aprendizagem de uma determinada escola ou conjunto de escolas, pode ser muito importante saber que recursos foram adquiridos, em que épocas e em que seqüência. Isso pode envolver apenas o equivalente a cinco anos de registros. Esses dados provavelmente estarão disponíveis nos registros de compras da escola – pois as escolas em geral têm de contabilizar suas aquisições. Nesse caso, o funcionário importante a ser contactado, para ter acesso a tais documentos, seria o secretário ou funcionário administrativo da escola. Este não é o tipo de informação normalmente disponível para um bibliotecário ou *webmaster*. Um bom pesquisador perceberá que uma questão relacionada à introdução de novas tecnologias precisa necessariamente levar em conta o equipamento envolvido. Ele também estará interessado em coisas como os gastos médios feitos em *hardware*, *software*, treinamento de professores no uso e na implementação de novas tecnologias. Por isso, será preciso localizar registros importantes e procurar as pessoas que podem torná-los disponíveis. Isso implicará um tipo de busca muito diferente daquele que usa palavras-chave e catálogos, será mais como uma busca em “redes humanas”: o pesquisador fala com um professor; que o encaminha ao diretor, a fim de obter permissão para acessar os registros; o diretor encaminha o pesquisador ao secretário; o secretário localiza os arquivos im-

portantes e tira cópias deles. Também pode ser importante obter, ao mesmo tempo, cópias de minutas das reuniões de comitê da escola, onde tenham sido tomadas decisões sobre o que comprar e por que comparar algumas coisas em vez de outras.

Quase no extremo oposto está o exemplo do estudo de Graff (1979), de alfabetização na cidade do século XIX, descrita no Capítulo 7. Para coletar seus dados, Graff precisou localizar registros públicos (então, com mais de 100 anos) em instituições municipais das três cidades que ele estudou. Buscou ajuda de seus colegas e orientadores acadêmicos e fez os contatos necessários entre as autoridades municipais, bibliotecários, especialistas em arquivos, etc. No entanto, um ponto importante a ressaltar aqui é o que Graff já tinha em mente, antes de procurar esses dados escritos. Ele tinha um plano de pesquisa bastante sofisticado, que incluía formas de controlar variáveis. Isso ajudou-o a decidir que tipo de registros ele precisaria e permitiu-lhe evitar coletar material desnecessário ou irrelevante.

Entre os dois extremos, um estudo conduzido em uma municipalidade da Nicarágua envolveu investigar, 10 anos mais tarde, a alfabetização de mulheres, a partir da Cruzada de Alfabetização Nicaragüense de 1980 (Sandiford et al., 1994; Lakshear et al., 1995). Isso foi parte de um estudo mais amplo destinado a investigar as relações entre a alfabetização das mulheres a saúde das crianças. O nível do financiamento direcionou o estudo a buscar uma área específica, que representasse o que havia de mais típico no país como um todo e que reduzisse ao mínimo as complicações que viessem a causar impacto no orçamento e na qualidade dos dados. O Departamento de Masaya foi finalmente escolhido (população de 207 mil habitantes). Masaya ficava razoavelmente perto da capital, mas tinha uma mistura de população urbana e rural que correspondia à média do país – como era requerido pelo plano do estudo. Apresentava também um substancial índice de analfabetismo feminino relatado (48%), antes da Cruzada, o que estava próximo do nível real estimado na época e tornaria relativamente simples obter três cortes: mulheres que foram alfabetizadas na escola; mulheres que foram alfabetizadas na Cru-

zada; e mulheres que nunca foram alfabetizadas. Masaya também teve um dos programas continuados de educação de adultos mais ativos e bem-sucedidos da década de 1980.

O estudo usou tipos diferentes de dados escritos, que variavam desde documentos oficiais até registros históricos da campanha de alfabetização. Este último aspecto foi de certa forma similar aos dados históricos usados por Graff (embora bem mais recentes), mas serviu a um propósito muito diferente. O principal propósito do registro escrito histórico no estudo nicaragüense foi conduzir (materialmente) à identificação de participantes mulheres que pudessem ser pesquisadas, quando da realização da pesquisa (para proporcionar dados escritos “recentes”) e entrevistadas (para proporcionar dados verbais para o componente qualitativo do estudo).

Os pesquisadores primeiro consultaram o registro de pontuações da Cruzada, disponível no Ministério da Educação, e procuraram as seções relacionadas às municipalidades em Masaya. Também consultaram o relato oficial da campanha e o censo do Ministério da Educação conduzido durante 1989-1990, quando o estudo começou. O censo proporcionou uma base útil para rastrear os potenciais participantes. Além disso, os registros da campanha e o censo (com o acréscimo das investigações de campo) ajudaram os pesquisadores a identificar e localizar os promotores e coordenadores da educação de adultos envolvidos na Cruzada original e no programa de educação continuada básica de adultos, que foi mantido até meados da década de 1980. Esses educadores tinham registros escritos de participantes, recursos, resultados e conseqüências de seu trabalho. Os pesquisadores examinaram tais dados, encontrando outros indícios valiosos para os potenciais participantes do estudo. No fim, eles foram capazes de identificar e localizar mais de 400 mulheres na área de estudo que, com um alto nível de confiança, seria possível afirmar que se tornaram alfabetizadas durante a campanha de 1980 e o programa de acompanhamento. Destas, mais da metade concordou em participar do projeto, proporcionando uma população de pesquisa bastante expressiva (ver Sandiford et al., 1994).

Hoje é possível localizar para muitos países e regiões (embora de modo algum para to-

dos) arquivos de registros primários e documentos *on-line* importantes para uma série de propósitos de pesquisa qualitativa. Alguns daqueles que localizamos (para o Reino Unido, a Austrália e o Pacífico) são os seguintes:

- National Archives of Australia ([www.naa.gov.au](http://www.naa.gov.au)).
- John Oxley Library Internet History Collections (Austrália) ([www.slq.qld.gov.au/jol/collections/](http://www.slq.qld.gov.au/jol/collections/)).
- The Public Records Office Catalogue Online (Reino Unido) ([www.pro.gov.uk/catalogues/procat.htm](http://www.pro.gov.uk/catalogues/procat.htm)).
- Internet Library of Early Journals: A Digital Library of 18th and 19th Century Journals and Magazines ([www.bodley.ox.ac.uk/ilej/](http://www.bodley.ox.ac.uk/ilej/)).
- Repositories of Primary Sources: Asia and the Pacific ([www.uidaho.edu/special-collections/asia.html](http://www.uidaho.edu/special-collections/asia.html)).

Como acontece com a maioria dos exemplos que apresentamos, esses *sites* foram encontrados por meio do [google.com](http://google.com) e *sites* de busca similares, usando-se palavras-chave mais ou menos intuitivas e expressões da linguagem natural, assim como “registros *on-line* de arquivos públicos Inglaterra”, “arquivos da Austrália” e “arquivos de história da vida”. É importante notar que essas buscas podem proporcionar informações valiosas sobre fontes de arquivo que não estejam disponíveis *on-line*, mas em bibliotecas ou coleções especiais. Os *websites* em geral fornecem endereços de contato e informações de *e-mail* que o pesquisador pode usar para obter mais ajuda.

### Localizando tipos de texto não-convencionais como dados escritos para estudos qualitativos

Muitos projetos de pesquisa qualitativos em educação envolvem a coleta de dados escritos sob a forma de textos não-convencionais. Alguns exemplos óbvios incluem estudos qualitativos de crianças interagindo com livros de história em CD-ROM (por exemplo, Smith, 2001, 2002) ou de pessoas jovens (e não tão jovens) jogando *videogames* (Gee, 2003). Para estudar essas interações e atividades, é necessário selecionar e descrever os recursos espe-



cíficos que serão usados no projeto. Esses serão textos ou itens que o pesquisador acredite que realizarão mais efetivamente seus propósitos de pesquisa. Cynthia Smith (2001) usou várias histórias em CD-ROM, em sua investigação dos padrões de envolvimento de um menino pequeno com esse meio, e outras tantas mídias que veiculassem livros de histórias, incluindo os tradicionais livros ilustrados para crianças e livros de histórias criados por crianças. Ela estava interessada em verificar se os padrões de interação da criança com esses diferentes tipos de textos diferiam uns dos outros. Os livros de história em CD-ROM que ela usou foram escolhidos de acordo com critérios como: ter diferentes níveis de interatividade; estar relacionado aos interesses do menino.

Outro exemplo de estudos envolvendo dados escritos não-convencionais pode ser encontrado em um trabalho realizado por Colin Symes, na Austrália, usando fotografias de vestíbulos de escolas. Symes (1999) estava interessado nas maneiras como a análise semiótica poderia ser usada para investigar como uma escola organiza e cria a entrada em suas dependências, para construir ou promover um tipo específico de imagem, sentido de missão e visão cultural. Ele utilizou várias fotografias de vestiários que já existiam e também gerou novos dados, fazendo as próprias fotografias. Essas fotos foram descritas em textos, que poderiam, então, ser submetidos à semiótica e à análise de discurso, para gerar relatos do papel constitutivo dos vestiários na criação de uma cultura escolar específica e para avaliar o sucesso ou o fracasso desses esforços constitutivos por parte da escola. Neste caso, a coleta de dados foi uma questão de identificar escolas que tinham vestiários e que Symes considerou que seriam de interesse como objetos de estudo. Para gerar sua população de estudo, ele empregou categorias e dimensões como “escolas públicas/do governo”, “escolas particulares/independentes”, “escolas urbanas”, “escolas rurais”, “escolas suburbanas”, “escolas que atendem grupos de condição socioeconômica diferente”, “escolas para meninos”, “escolas para meninas”, “escolas mistas”, e usou-as para ajudar a orientar sua seleção de vestiários de escola a serem estudados.

Em alguns de nossos próprios trabalhos recentes (Lankshear e Knobel, 2002, 2003),

foram utilizados *websites* e páginas da internet interligadas como dados escritos de pesquisas qualitativas. Estamos interessados em iniciativas do governo que promovem a internet enquanto um recurso para a aprendizagem nas escolas. O exemplo mais ambicioso desenvolvido até hoje é o National Grid for Learning, do governo britânico ([www.ngfl.gov.uk](http://www.ngfl.gov.uk)). Nós exploramos, durante muitas horas, os diversos recursos disponíveis no National Grid for Learning, para conseguir uma percepção geral de seu escopo e de sua qualidade. Depois selecionamos páginas típicas da internet para fechar a análise, usando métodos extraídos da análise semiótica, da análise crítica de discurso, da análise sociolinguística, etc. A coleta de dados foi conduzida em dois níveis. O primeiro envolveu a busca de iniciativas governamentais de aprendizagem *on-line* em grande escala. Há muitas delas. A bibliografia existente e nossas buscas baseadas no Google rapidamente identificaram o Grid como a iniciativa mais ambiciosa já realizada no mundo de língua inglesa. O segundo nível era mais refinado. Envolveu extrair uma espécie de amostra de estudo, dentre os *sites* das milhares de páginas da internet vinculadas ao Grid. Essas buscas específicas foram guiadas por nossos propósitos imediatos, como localizar páginas e locais importantes para o tema da alfabetização na primeira infância. Isso significava que procurávamos apenas *sites* relevantes para a alfabetização, envolvendo crianças até os 8 anos, o que estreitava consideravelmente a busca. Os *sites* subseqüentemente escolhidos para análise refletiam nosso próprio interesse nas teorias socioculturais de alfabetização, assim como os tipos de análise à qual submetemos os “dados escritos”, na forma de *websites* e páginas escolhidas da internet.

### **Localizando textos (já existentes) do participante como dados escritos na pesquisa educacional**

Os projetos de pesquisa educacional qualitativa com frequência usam textos já existentes, produzidos por alunos como trabalhos escolares, mas depois usados como parte do banco de dados de um estudo, para explorar aspectos da teoria e da prática educacionais. Por exemplo, redações de alunos podem ser coleta-



das como parte de um conjunto de dados empíricos relativos à escrita em escolas e universidades. Os exames dos alunos e suas redações podem ser amostrados, a fim de comparar sua eficácia e utilidade como meio de avaliar a aprendizagem dos alunos. Um tipo de estudo razoavelmente comum nos países de língua inglesa envolve a coleta de amostras de textos escritos por alunos – na escola e em outros locais – para analisar padrões de formação de identidade de gênero e para entender como a construção social de gênero é mediada pelas práticas de escrita.

Nesse filão, Pam Gilmert e Kate Rowe (1989) analisaram um texto escrito por um grupo de meninos. O texto foi encontrado por uma das pesquisadoras quando visitava a classe de sua filha, exposto em uma parede, ao lado de outras redações de alunos. As pesquisadoras usaram formas de análise de discurso feminista para identificar posicionamentos de violência e de gênero no texto. Essa análise tornou-se a base do desenvolvimento de uma crítica teórica e politicamente fundamentada em abordagens de gênero e de discurso que estudam a alfabetização, sem levar em conta o conteúdo e a ideologia operando nos textos das crianças.

É importante notar, neste caso, que um texto isolado constituiu o banco de dados para todo um estudo, incluído em uma agenda de pesquisa mais ampla. Isso levanta um ponto-chave em relação à coleta de dados na pesquisa qualitativa: a investigação pretende alcançar *profundidade* no estudo de um fenômeno social. Conseqüentemente, em muitos casos, a profundidade e a sofisticação da análise é mais importante que a quantidade de dados coletados. Ter dados suficientes para os propósitos de pesquisa é fundamental, mas com frequência ocorre desses propósitos poderem ser satisfeitos por um conjunto de dados muito pequeno, aos quais é aplicada uma sólida teoria, que os analisa em profundidade e de forma eficaz. Por exemplo, se um pesquisador tenciona usar textos escritos como parte ou totalidade do conjunto de dados empíricos para uma análise de discurso, pode ser necessário coletar apenas um pequeno número, mas prestando atenção à qualidade dos textos selecionados. Estes serão textos que parecem poder acessar as facetas mais amplas e

ricas de um discurso. Aprender como identificar esses textos é uma tarefa importante. Não é algo rapidamente dominado, e com frequência é melhor observar cuidadosamente como pesquisadores experientes selecionam textos escritos para formas de análise de discurso, sociolinguística e outras.

### **Localizando textos de não-participante como dados escritos em pesquisa educacional qualitativa**

Projetos de pesquisa qualitativa que investigam escolas e sistemas escolares, implementando mudança curricular ou políticas de reforma educacional, ou aspectos de estu-

#### **Tarefa**

---

1. Fazer uma descrição de “textos já existentes de participantes”.
2. Localizar um estudo de pesquisa em que os textos já existentes do participante constituem parte importante do conjunto de dados empíricos.
3. Identificar os campos em que e os critérios pelos quais os pesquisadores escolheram os textos já existentes de participantes que usaram. Se estes não forem explicitamente estabelecidos, tente deduzi-los do relato de pesquisa às bases que fundamentaram as decisões para a coleta dos dados escritos.
4. Se outros tipos de dados (escritos ou outros) além dos textos já existentes dos participantes tiverem sido coletados, identifique quais são eles.
5. Descreva o papel específico desempenhado pelos textos já existentes dos participantes dentro do conjunto de dados (por exemplo, é um papel importante, um papel de apoio ou um papel aumentativo; como os textos já existentes do participante complementam outras formas de dados escritos coletados?).
6. Identifique e descreva a abordagem à análise de dados aplicada aos textos já existentes dos participantes.
7. Comente se esta abordagem analítica parece-lhe mais adequada para quantidades menores ou maiores de dados já existentes de participantes. Quais são suas razões para isso?

Repita esta atividade para os outros tipos de dados escritos tratados neste capítulo.

---

do de aprendizagem em classe e aspectos similares, requerem que os pesquisadores coletem uma série de documentos importantes já existentes que proporcionem dados escritos para o conjunto de dados empíricos. Esses documentos incluem textos de legislação, documentos de políticas e diretrizes, documentos curriculares, livros didáticos e outros recursos que não foram produzidos por pessoas diretamente envolvidas no contexto estudado. Um exemplo típico é aquele em que um pesquisador qualitativo investiga como os livros didáticos desempenham um papel de relevo no processo de constituir os alunos como indivíduos ideológicos.

Um texto curto intitulado “Viagens de Colombo” (SEP 1994, tradução para o inglês dos autores<sup>1</sup>) proporciona um exemplo típico.

#### As viagens de Colombo

Em sua primeira viagem, Colombo deixou Puerto de Palos, em 3 de agosto de 1492, e após dois meses de viagem chegou, em 12 de outubro, a uma ilha americana, a ilha de Guanahaní, a qual chamou de San Salvador.

Cristóvão Colombo fez mais três viagens, chegando a terras no Caribe, na América Central e no que atualmente é a Venezuela, mas nunca pensou que tivesse chegado a um novo continente.

#### O Novo Mundo

Depois de Cristóvão Colombo, muitos europeus aventuraram-se a cruzar o Oceano Atlântico.

Outro navegador italiano, Américo Vespúcio, foi quem descobriu que a terra alcançada por Colombo era um continente.

Por isso o novo continente recebeu o nome de América, em memória daquele explorador italiano.

#### Aqueles que viajaram para o Novo Mundo

Muitos homens deixaram a Espanha para povoar as ilhas recém-descobertas. Alguns eram sacerdotes, que buscavam converter os povos

indígenas ao cristianismo e ensinar-lhes o espanhol.

Muitos camponeses pobres, cujas terras não eram suficientes para sustentá-los, também viajaram para o Novo Mundo, juntamente com outros, que estavam sem trabalho ou eram perseguidos da justiça.

#### Como eles viviam no Novo Mundo

Os espanhóis que chegavam nas ilhas as proclamavam colônias, pois vinham para fundar possessões para a coroa espanhola.

Os dominadores espanhóis nomeavam um governo nas novas terras.

Os colonizadores exploravam as minas e as terras das novas possessões, usando o trabalho do povo indígena e trazendo escravos africanos para a América.

Este texto pode ser investigado como um exemplo da representação de grupos sociais entrando em contato. Em países onde os povos indígenas e suas terras foram colonizados por forasteiros, frequentemente houve lutas subsequentes sobre a maneira como o processo de colonização e os grupos envolvidos foram retratados e como eles buscavam ser retratados. As maneiras como os jovens começam a entender esse aspecto de sua história – e como isso se relaciona a suas próprias identidades e àquelas dos membros de diferentes grupos sociais – tornou-se um importante enfoque para pesquisa. Dentro deste enfoque, os papéis desempenhados pelos textos para ajudar a moldar os entendimentos dos jovens – especialmente textos que os alunos encontram como conteúdo curricular formal ou oficial na escola – vem emergindo como um interesse de pesquisa específico (ver Fairclough, 1992, 1995; van Leeuwen e Selander, 1995; Kress, 1998).

Os estudos realizados nesta área assumem diversas formas. Alguns concentram-se mais estreitamente em representações textuais de grupos sociais, entrando em contato durante a colonização. Outros assumem uma perspectiva mais ampla e tratam o tema como caso específico de como os livros didáticos podem funcionar ideologicamente. Nessas investigações, os pesquisadores podem selecionar livros inteiros para análise. Alternativamente, podem selecionar temas específicos de uma série de livros ou, talvez, de um único livro.

\* N. de T.: Do espanhol *Los descubrientos de Cristóbal: historias sobre una Historia*; cuja tradução para o português seria: Os descobrimentos de Cristóvão: histórias sobre uma história.

Em outros casos, o conjunto de dados pode compreender uma combinação de livros inteiros, passagens selecionadas, temas específicos, etc. Da mesma forma que acontece com o desenvolvimento de itens de questionários, as decisões sobre que textos especificamente coletar, quantos e a partir de quais áreas temáticas, precisam ser tomadas à luz do que segue:

- as questões e os propósitos de pesquisa;
- o papel a ser desempenhado no estudo (principal ou de apoio) por esses dados escritos;

- o tempo e os outros recursos que se tem disponíveis;
- a forma ou formas de análise de dados a ser empregada;
- a perspectiva teórica que está fundamentando o estudo e, em particular, a abordagem de análise de dados e interpretação dos achados.

O Quadro 12.2 indica o tipo de condições sob as quais um texto como “As viagens de Colombo” pode ser selecionado como uma unidade de dados escritos para o conjunto de dados empíricos de um projeto de pesquisa qualitativa (ver também Capítulo 15).

### Quadro 12.2

ESQUEMA DE UM ESTUDO USANDO “AS VIAGENS DE COLOMBO” COMO UNIDADE DE DADOS ESCRITOS

Propósito da pesquisa	Questão da pesquisa	Dados	Ferramenta ou técnica analítica	Teoria de apoio
Investigar como os textos escritos atuam ideologicamente, em relação ao entendimento da colonização	De que maneiras os diferentes grupos sociais na história da América Latina são representados nos livros didáticos do ensino fundamental?	Textos extraídos de uma história oficial da escola ou da fonte curricular de estudos sociais	Identificação dos processos materiais (verbos) associados com os diferentes grupos sociais representados em cada texto	Linguística funcional sistêmica

### Tarefa

1. Faça uma cópia do Quadro 12.2 usando os mesmos cinco títulos, mas com células em branco abaixo deles.
2. Conceba um projeto de pesquisa qualitativa que requeira a coleta de alguns dados escritos de documentos já existentes: dados de arquivos, dados não-convencionais, textos de participantes, textos de não-participantes ou qualquer combinação destes.
3. Baseado em sua idéia, preencha as células em branco da tabela. Se quiser, pode repetir as descrições que proporcionamos para começar, mas é melhor desenvolver idéias próprias.
4. Faça a anotação dos critérios gerais que mencionamos neste capítulo para decidir o quanto e que tipos de dados escritos coletar, para o conjunto de dados empíricos de um projeto de pesquisa qualitativa.
5. Adicione a esta lista quaisquer outros critérios que você considere importantes, tendo como base suas leituras sobre pesquisa qualitativa.
6. Usando todas as informações dos passos 1-5 acima, localize duas ou mais peças de dados escritos que seriam adequadas para o estudo que você imaginou.
7. Descreva as razões por que você encara estas peças de dados escritos como adequadas.