



ANÁLISE DE DADOS, O TENDÃO DE AQUILES DA PESQUISA INTERVENTIVA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: POR QUÊ?

Data Analysis, the Achilles Tendon of Interventive Research in Professional Masters in Education: Why?

Antonio Pereira¹

Resumo: Este texto está focado na problematização da análise de dados da pesquisa científica em educação, que consideramos o tendão de Aquiles de qualquer investigação, seja nas ciências da natureza, como nas ciências humanas. O rigor epistemológico e metodológico na análise de dados conduz a resultados positivos, refletindo a problemática, a interpretação e a produção de conhecimento. Isso se aplica à pesquisa de natureza interventiva dos mestrados profissionais em educação que, na relação dialética investigação e ação, intenciona a transformação dos indivíduos e instituições. No entendimento dessa questão, trabalhamos com a noção de compreensão a partir das Ciências Humanas, no que tange a seu objeto de estudo – o homem em suas múltiplas determinações, pois fazer pesquisa nessa área intenciona a compreensão da vida humana; isso faz toda a diferença no processo de análise de dados em uma pesquisa, posto que investigamos concretidades, discursos, representações, sentidos da vida. Aprofundamos essa questão, explicitando, a partir de autores como Minayo e Franco, como se faz uma análise de dados compreensiva a partir da análise de conteúdo, ao mesmo tempo, trazendo para o território da pesquisa interventiva esse caminhar, de maneira mais apropriada.

Palavras-chave: Pesquisa interventiva. Análise de dados. Análise de conteúdo.

Abstract: This text is focused on problematizing the analysis of data from scientific research in education, which we consider the Achilles' heel of any investigation, whether in the natural sciences or in the human sciences. The epistemological and methodological rigor in data analysis leads to positive results, reflecting the problem, the interpretation and the production of knowledge. This applies to research of an interventional nature of professional masters in education, which in the dialectical relationship between investigation and action intends to transform individuals and institutions. In understanding this issue, we work with the notion of understanding from the Human Sciences, regarding its object of study – man in his multiple determinations, since doing research in this area intends to understand human life; this makes all the difference in the process of data analysis in research, since we investigate concreteness, discourses, representations, meanings of life. We deepen this issue, explaining, from authors such as Minayo and Franco, how a comprehensive data analysis is carried out, based on content analysis, at the same time, bringing this path to the territory of interventional research, in a more appropriate way.

Keywords: Interventional research. Data analysis. Content analysis.

¹ Mestre e Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Sujeitos e Processos Educativos e Sociais Interventivos (GPSUPESI). Editor Científico da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6428-9454>.



1 Introdução

A análise de dados é o tendão de Aquiles da pesquisa científica em todas as áreas de conhecimento, isto porque é ela que sustenta a pesquisa quando responde rigorosamente à questão de investigação proposta. Portanto, qualquer dificuldade nessa etapa fragiliza os resultados da investigação. Obviamente que essa questão também diz respeito à pesquisa de natureza interventiva em educação, realizada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, modalidade profissional, em que os mestrandos e doutorandos realizam investigação e ação para solução de um problema educativo, mas que na etapa da análise de dados apresentam obstáculos na execução e apresentação de resultados que reflitam o contexto epistemológico, social, educativo da investigação. André (2001, p. 61) reconhece que as pesquisas em educação apresentam muitas fragilidades porque tomam “porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e sujeitos, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico”.

A fragilização da pesquisa se deve, em parte, à formação inicial, em que ela não é o princípio formativo nos cursos de graduação, impactando diretamente na pós-graduação. E de fato é no mestrado que passam a ter um contato maior com as questões de pesquisa, posto que a intenção de todo mestrado e doutorado, seja ele acadêmico ou profissional, é desenvolver uma investigação, defender e publicar seus resultados, e, no caso da pesquisa interventiva, também desenvolver um produto tangível. A pesquisa de natureza interventiva é um desafio porque produz densas e multirreferencializadas informações práticas, requerendo do pesquisador e, às vezes, dos pesquisados, um intenso processo colaborativo na organização, análise e interpretação das informações, porém antes necessitando estudar e compreender alguma técnica de análise, como, por exemplo, análise de conteúdo, de discurso, ou outras. Essa natureza de pesquisa produz muitas informações, o que exige do pesquisador uma vigilância teórica e metodológica maior no trato dos conteúdos colhidos, entendendo que todo o processo de análise será sempre uma aproximação, uma tradução quantitativa, qualitativa da realidade. E, como sinaliza Gatti (2012, p. 30), este é um “processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, as formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa”.

E por que essa metáfora entre o tendão de Aquiles e a análise de dados de uma pesquisa? A mitologia grega afirma que Aquiles foi o herói da guerra de Troia, porém Aquiles tinha uma fraqueza que era o seu calcanhar. Como ele tinha sido banhado nas águas do rio dos infernos, tornou-se invencível, mas como sua mãe Tétis lhe segurou pelo calcanhar no momento do banho, essa parte não foi molhada, o que tornou Aquiles vulnerável. E foi justamente no calcanhar que o troiano Páris flechou Aquiles, causando um ferimento que o levou à morte. Consideramos a análise de dados de uma pesquisa o tendão de Aquiles, que, mesmo em fase da existência de uma investigação bem projetada, construída, concretizada, pode aluir uma pesquisa pela fragilidade dos resultados por conta de uma análise não rigorosa. (MARCH, 2015).

Essa é uma questão quase recorrente nos trabalhos em dissertações e teses, em que os resultados da investigação aparecem sem o devido tratamento analítico de uma pesquisa científica, com informações não apuradas que possibilitem responder efetivamente o problema da pesquisa. Tais preocupações estão presentes na produção de Franco (1994), Gatti (2006, 2012), André (2012), Minayo (1991, 2012), Pereira (2019). Essa fragilidade na forma de analisar e abordar os resultados de uma pesquisa também tem relação direta com o problema de investigação, que é mal construído, não representando a problemática da realidade que se quer investigar, intervir para mudar. Entendemos, a partir de Bachelard (2004), que toda

pergunta de investigação requer uma resposta, mas essa só será possível a partir de um caminho metodológico de recolha de dados e de análise, que seja racional e sensível. Não temos dúvida de que o pesquisador vivencia um caos, mas que pode ser esperançoso, pois, como diz Nietzsche (2006, p. 33-34), “[...] é preciso ter ainda caos dentro de si, para dar à luz uma estrela cintilante [...]”, pois chegará o tempo em que o “[...] homem não dará à luz nenhuma estrela”.

Pensar a análise de dados como um caos esperançoso na pesquisa de natureza interventiva em educação é condição primeira para que os pesquisadores e pesquisados se engajem num projeto de investigação, cuja intenção é provocar mudanças objetivas e subjetivas pela ação pedagógica intencional. Parafraseando Nietzsche, já é tempo de os sujeitos da pesquisa, colaborativamente, ararem a semente de sua mais importante esperança. Isso só será possível com a assunção de uma boa análise das informações construídas e recolhidas pelos diversos instrumentos e dispositivos de pesquisa interventiva.

Nesse sentido, este texto intenciona algumas reflexões metodológicas sobre análise de dados de pesquisa de natureza interventiva no campo da educação: primeiro, partiremos do conceito de pesquisa interventiva e seu lugar nos mestrados e doutorados profissionais, posto que foi a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, modalidade profissional, que esse tipo de pesquisa ficou em evidência, já que constituiu a própria identidade epistemológica desses programas, diferenciando-os dos acadêmicos, que têm na pesquisa básica sua razão de existência; segundo, trataremos dos aspectos epistemológicos da intencionalidade da pesquisa interventiva em educação a partir das Ciências Humanas, quanto à noção de compreensão e interpretação; por fim, abordaremos aspectos metodológicos da análise de dados a partir da técnica de análise de conteúdo. (FRANCO, 1994).

A escolha da técnica de análise de conteúdo como intenção reflexiva e crítica deste artigo se deve ao fato de sua presença crescente e marcante nas pesquisas interventivas dos Programas de Pós-Graduação em Educação — Modalidade Profissional, como mostra a busca que fizemos no corrente ano, no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizamos como descritor: “análise de conteúdo em educação”, refinando para mestrado profissional, área Ciências Humanas, subárea Educação, entre os anos de 2016 a 2021. Obtivemos um total de 4.380 pesquisas que utilizaram a técnica de análise de conteúdo. Isso é um indicativo da importância dessa técnica na pesquisa interventiva, corroborando, em parte, com as análises que apontam sua aceitação na pesquisa qualitativa desde os anos de 1980. (ANDRÉ, 1983).

Nesse sentido, esse é um artigo sensivelmente dirigido a todos os mestrados e doutorandos dos programas profissionais em educação, na intenção de reflexão sobre os caminhos possíveis de uma análise de dados mais consistente de suas pesquisas.

2 Os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional e a pesquisa de natureza interventiva

A pesquisa de natureza interventiva teve maior visibilidade a partir da institucionalidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, modalidade profissional, que adotaram, como princípio identitário do fazer científico, tecnológico e inovativo, a pesquisa aplicada. Esses programas, em diversas áreas do conhecimento, movimentam conhecimentos científicos e tecnológicos para inovação ou mesmo invenção de novos produtos, processos e serviços, na intencionalidade de provocar mudanças substanciais no mundo social de trabalho. E, nessa mobilização, produz novos conhecimentos práticos. Esses programas representam um avanço, porque aproximam conhecimentos científicos às necessidades de uma sociedade que carece de



respostas, a curto e médio prazo, relativas a questões sociais. Somente no final dos anos de 1990 é iniciada a regulamentação desses programas, mas é verdade afirmar que eles já se configuram na política de pós-graduação do país. Em linhas gerais, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil vem de longo processo de discussão e ilhas de concretização. Mas é nos anos 1960 que ela é pensada como política do Estado brasileiro, precisamente a partir do Parecer Sucupira de nº 977, de 3 de dezembro de 1965, que institucionalizou uma concepção de pós-graduação dentro de um modelo próprio e avançado. (BRASIL, 2021).

Como sinalizam Fialho e Hetkowski (2018), esse Parecer previa a possibilidade da existência também dos programas de modalidade profissional, mas é somente em 1998, com a Portaria nº 80, que a CAPES reconhece os mestrados profissionais como lugar de pesquisa aplicada, inovação e qualificação de profissionais de todas as áreas do conhecimento. E, na área da educação, os mestrados profissionais têm estreita vinculação com a Educação Básica e a formação docente, sendo que, em 2009, foi instituído o primeiro programa nessa modalidade, o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (FIALHO; HETKOWSKI, 2018). Esses programas explicitamente concretizam a pesquisa de natureza aplicada e interventiva para construir conhecimentos e produtos, enquanto os acadêmicos têm na pesquisa básica sua razão de existir. Minayo (1991, p. 236) afirma que as pesquisas básicas se “[...] voltam para a construção de teorias e são marcadas pela interdisciplinaridade [...]”, enquanto as pesquisas aplicadas se baseiam nas teorias construídas pela pesquisa básica, porque tem como “[...] principal objetivo esclarecer determinados aspectos da realidade para a ação das políticas públicas [...], seus resultados se encaminham para a solução de problemas”.

No campo da educação, existe a tradição de uso de alguns tipos de pesquisa básica, como a etnografia, estudos de casos, pesquisa de levantamento, história oral, narrativas de si, dentre outras. Mas esse panorama vem mudando com a inserção da pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa-formação, pesquisa participante etc. Esse movimento vem contribuindo decisivamente para a educação, no sentido de repensar as práticas educativas a partir de uma práxis de investigação e ação pedagógica, fundamental para a solução de problemas do cotidiano escolar e não escolar. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa de natureza interventiva veio para ficar e a cada dia se fortalece nos programas de modalidade profissional. Encontramos, na literatura educacional, várias terminologias para essa natureza de pesquisa, como *pesquisa engajada* (GATTI, 2014 *apud* ANDRE, 2016; HETKOWSKI, 2016), *pesquisa do prático* (ANDRÉ, 2016), *pesquisa interventiva* (PEREIRA, 2019, 2021), *pesquisa implicada* (LOURAU, 1975; ROMAGNOLI, 2014), dentre outras, conforme observamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Nomenclatura da pesquisa de natureza interventiva

Tipo	O que significa
Pesquisa Engajada	“O processo de engajamento tem como características a imersão no contexto escolar, a apropriação dos fatos e problemas, o entrelaçamento dos saberes, dados e significados, o qual ocorre naturalmente no ir e vir do pesquisador, a partir do olhar sobre e/nos dados e seus significados, considerando a realidade dos sujeitos, seus anseios, suas relações, seus conceitos e crenças. O engajamento requer o conhecimento do contexto e do ‘outro’ e para, além disto, exige a participação efetiva do ‘outro’ (do pesquisado), o que resulta em um processo de amadurecimento mútuo, pois o pesquisador influencia o pesquisado, mas também é influenciado por ele.” (HETKOWSKI, 2016, p. 23).



Pesquisa Implicada	“[...] produção coletiva de conhecimento na qual não há um conjunto de regras prontas para serem aplicadas, mas sim a exigência de uma construção que necessita da habitação do campo de pesquisa e da implicação do pesquisador. O conhecimento é assim produzido de maneira processual e singular, sustentando a complexidade, mapeando as forças presentes, analisando os efeitos dos encontros.” (ROMAGNOLI, 2014, p. 131).
Pesquisa Interventiva	“Definimos a intervenção como uma ação que possibilita tanto o desenvolvimento e inovação de produtos, processos e serviços, como formação e autoformação reflexivo-crítica de novas atitudes, comportamentos do e para o mundo social e do trabalho. A intervenção nas pesquisas ativas em educação é o próprio objeto de estudo, configurando-se de maneira praxica nas pesquisas, portanto, não sendo uma ação previamente pensada de desenvolvimento de produtos ou de formação, mas é um processo orgânico que nasce a partir da problemática vivida pelo ator social, que age e reage intencionalmente para solucionar o problema no processo da investigação.” (PEREIRA, 2021, p.44).
Pesquisa do Prático	“Nossa perspectiva é de que a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade [...], não basta ao mestrando reconhecer a importância da pesquisa, saber localizá-la e usá-la em sua prática. É preciso que desenvolva uma atitude de pesquisador, o que vai exigir a aquisição de habilidades, tais como, formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados.” (ANDRÉ, 2016, p. 33).

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Observamos que nos quatro conceitos está presente o amalgamento fecundo entre pesquisador e o sujeito-objeto de conhecimento, em busca de soluções possíveis para uma realidade social, educativa ou cultural, a partir de uma prática amorosa de investigação e ação. Em todas essas pesquisas está a noção de mergulho dos diversos atores na situação conflituosa, no intuito de se encharcar para melhor compreendê-la e assim cartografar mudanças. Entendemos, ainda assim, que essas nomenclaturas guardam entre si diferenças e aproximações, respectivamente, em relação à base epistemológica e intencionalidade. Quanto à base epistemológica, os termos engajado e prático guardam em si uma perspectiva mais dialética; a do prático e implicada se respaldam nos processos interacionistas. Quanto à intencionalidade, todas buscam investigação e ação concomitantes, como processo de mudança concreta dos sujeitos e das instituições.

Esses termos estão alinhados a um tipo de natureza epistemológica da ciência; qual seja, as ciências aplicadas e práticas são aquelas, em tese, que estudam, desenvolvem, inovam produtos, processos, serviços técnicos e tecnológicos, bem como novas atitudes e competências nos sujeitos, construindo, dessa forma, conhecimentos outros oriundos de uma práxis própria. E, no campo da educação, essa natureza de pesquisa se refere às investigações que têm a ação pedagógica intencional como objeto de estudo, potencialmente produtor de formação, conhecimentos e transformação. Pereira (2021, p. 38) advoga, para a pesquisa de natureza interventiva, a práxis, como fundamento de todo processo de investigação e análise de dados, inclusive renomeando essa investigação de pesquisa praxica como aquela que “[...] parte da prática, como suporte de uma teoria crítica, permitindo que o conhecimento seja produzido organicamente, sob o crivo da veracidade prática”; uma pesquisa que engloba as naturezas aplicadas e práticas de investigação. Para esse autor, o fundamento dessa natureza de pesquisa assume uma concepção dialética de intervenção como uma investigação e ação político-

pedagógica nas instituições escolares e não escolares visando à transformação de suas práticas educativas e autonomização dos seus sujeitos.

Pereira (2019) afirma também que a pesquisa de natureza interventiva engloba diversos métodos de investigação, como a pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa temática, pesquisa de intervenção pedagógica, dentre outros. Considera, ainda, que não existe um consenso nos meios educacionais sobre o uso dessa nomenclatura, porque é associada a controle, embora ele advogue a noção de intervenção associada à educação, assumida por Paulo Freire, como uma ação consciente no mundo. Corroborando com essas ideias, Almeida e Sá (2021) acreditam que a intervenção, na pesquisa educacional, é uma noção polissêmica significando várias coisas, questões, práticas, modelos, além de compreender tanto uma concepção pragmática como dialética, portanto mercantilista, no sentido de empreender maior eficiência técnica da educação, ou libertadora, que cultiva também a eficiência técnica, porém amalgamada com a política, e pedagógica, para uma transformação dos sujeitos da educação. Essa vigilância é necessária porque o campo da educação e do currículo é território em disputa, em que grupos hegemônicos e não hegemônicos lutam pelo seu controle.

André (2001) aponta outras questões envolvendo as pesquisas da ação no campo educativo, como: reflexão imediatista da prática e rápida solução que impossibilita aprofundar questões de totalidade da educação e da prática pedagógica, supervalorização da prática em detrimento e abandono da teoria, com consequências diversas, como esvaziamento teórico da formação docente, bem como a responsabilização deste pelo insucesso da educação. Além desses pontos, a autora ainda adverte sobre a difícil tarefa de ser pesquisador e ator da própria prática profissional. André (2001, p. 57) afirma que o fazer dessa pesquisa necessita de alguns cuidados, como, por exemplo, “[...] tratamento adequado da subjetividade, a importância de que se distinga ação e pesquisa e que as questões relativas à ética sejam enfrentadas diretamente”. Gatti (2020, p. 70) considera que a pesquisa da ação educativa tem se fortalecido nos meios educacionais, sendo uma concepção praxiológica com vertente “[...] formativa e, voltada à ação. Parte do pensar as ações educativas criando conceitos fecundos na relação práticas-teorias e produzindo conjuntos instrumentais ancorados em uma reflexão sobre suas utilizações e suas finalidades, em contextos complexamente considerados”. O objeto de estudo dessa pesquisa é a prática educativa em situação e contexto e que o conhecimento daí produzido precisa passar pelo crivo da própria prática.

A natureza de uma pesquisa diz respeito ao tipo de conhecimento que ela organicamente produz, que pode ser puro, aplicado e prático. Essa classificação é fundamentada na filosofia das ciências, tendo Aristóteles como primeiro pensador na sistematização dos tipos de conhecimento: o teórico, o produtivo e o prático. Outros pensadores também classificaram o conhecimento a partir dessas três possibilidades, como Tomás de Aquino, Francis Bacon e outros. Essa classificação chegou aos nossos dias com mudanças substanciais, principalmente quando da defesa de uma ciência única pelo materialismo histórico, estabelecendo a relação dialética entre os conhecimentos teóricos, aplicados e práticos em contextos sociais, epistemologias e diversificação de métodos de investigação. (PEREIRA, 2021). Na atual classificação de ciências: exatas, naturais e humanas, busca-se dirimir todo o processo de segregação entre essas ciências, mas ainda é presente nos meios científicos a supervalorização das ciências da natureza em detrimento das ciências humanas, conseqüentemente, refletindo nos seus métodos de investigação e resultados. Obviamente que essas ciências são diferentes, epistemológica e metodologicamente, o que não significa que uma seja mais importante do que a outra; pelo contrário, ambas são centrais para a vida.

3 Compreendendo o campo epistemológico da pesquisa interventiva: as ciências humanas

Pensar em pesquisa em ciências humanas requer a compreensão desse lugar de ação e investigação, que muitas vezes não está claro para o pesquisador que se inicia na pesquisa interventiva em educação. Afinal, o que significa esse fazer numa área de conhecimento chamada de Ciências Humanas, em que reinam diversas ciências particulares, com epistemologias e métodos de investigação específicos? O que são ciências humanas e como a área da Educação compõe esse conjunto científico? A rigor, temos duas áreas de conhecimento historicamente constituídas no seio da sociedade e da produção científica, são elas: ciências da natureza e ciências humanas, que agregam diversas ciências específicas. As ciências da natureza estudam “[...] os fenômenos naturais, deles deduzindo as leis descritivas de seu funcionamento” (JAPIASSU, 2013, p. 12). As ciências humanas têm como objeto o estudo do homem nas suas múltiplas relações antropológicas, sociais, educacionais, dentre outras, pois estas ciências tratam do que caracteriza o homem, ou seja, “[...] seu comportamento psíquico, suas obras, sua história e seu ser social [...], constitui seu objeto mais autêntico e inegociável: reflexão sobre os objetivos e o sentido da ação humana e a construção de saberes positivos sobre o homem e a sociedade”. (JAPIASSU, 2013, p. 15).

As ciências da natureza e as ciências humanas constituem conhecimentos da natureza e do homem para o próprio homem, portanto têm valores iguais, com intencionalidade investigativa diferente, pois, como já afirmava Marx (2010, p. 112), o “[...] homem é o objeto imediato da ciência natural [...], a natureza é o objeto imediato da ciência do homem. A efetividade social da natureza e a ciência natural humana ou a ciência do homem são expressões idênticas”. Mas as ciências humanas foram as últimas a se constituírem como ciências e foi na idade moderna, conforme salienta Japiassu (1994) – mesmo que já houvessem preocupações anteriores à Renascença para a fundação de uma ciência do homem –, que ocorre essa construção, iniciando, ainda que com algumas ressalvas, com o cartesianismo de René Descartes, quando funda uma filosofia fundada na razão humana, estabelecendo a dúvida como elemento primordial do pensamento do homem, pois o “penso, logo existo” coloca a subjetividade humana como fundamento da verdade. Mas, de fato, é com Emanuel Kant que vai se dar a definição metodológica dessa base filosófica, que constituiria as ciências humanas.

São os acontecimentos históricos, sociais, culturais, filosóficos da Renascença que possibilitaram questionar a supremacia e a validação das ciências naturais, fazendo surgir um pensamento não contra essas ciências, mas a possibilidade da existência daquelas que estudam o homem enquanto ser social e histórico, pois o que ele produz de imaterialidade no coletivo reflete na materialidade das coisas e de si mesmo, e deveria ser objeto de estudo. Dois principais acontecimentos marcaram o surgimento das ciências humanas nesse período, que, segundo Japiassu (1994), foram a substituição da noção de *si* pela de *nós*, portanto de uma *consciência de si*, carregada de individualidade, para uma *consciência de nós*, coletiva, em que o outro é a razão da luta pela emancipação, portanto, impondo o *mito de nós* como fundamento das lutas coletivas. A consciência de si foi inspirada no “[...] famoso ‘conhece-te a ti mesmo’ socrático, Montaigne, Maquiavel, Erasmo e Descartes se perguntam sobre aquilo que o homem se tornou ou poderá vir a ser [...]” (JAPIASSU, 1994, p. 14), enquanto a consciência de nós surge quando Montesquieu sugere que os “sistemas de pensamento, os costumes e as morais são relativos, variando no espaço e no tempo”. No entanto, é com “Rousseau e com os filósofos do iluminismo que perde interesse a questão: “quem sou eu?” Torna-se imprescindível saber como o homem, por ele mesmo e com suas próprias forças, constitui o mundo no qual ele vive”. (JAPIASSU, 1994, p. 14).

A subjetividade coletiva passa a reinar nas ações e lutas do homem, construindo uma história não factual, mas encarnada na relação dialética entre subjetividade-objetividade, que

opera nas grandes lutas coletivas e essas, por sua vez, na construção de um imaginário solidário entre os indivíduos. Portanto, “[...] é o *Nós* que abrasa Paris no momento do levante de 1792. Em torno de *Nós* gravita toda política, toda moral, toda história. Fichte fala do ‘Nós-Nação’; Michelet fala do ‘Nós-Pátria’; Saint-Simon e Marx falam do ‘Nós-Produtores’.” (JAPIASSU, 1994, p. 15, grifo do autor). Essa luta por legitimação das ciências humanas, segundo esse autor, já passou por três concepções, são elas: a “[...] concepção clássica de homem (ciência grega), a da concepção cristã (teologia patrística e medieval) e da concepção moderna.” (JAPIASSU, 1994, p. 19), sendo que é no século XVIII, efetivamente, que ocorre a cisão entre a ciência da natureza e a ciência do espírito, aprofundando-se no momento da revolução científica galileana. Japiassu (1994) sinaliza que, na concepção moderna, é central o pensamento do filósofo Wilhelm Dilthey, que vai lançar os fundamentos epistêmicos e metodológicos das ciências humanas a partir de uma nova concepção de hermenêutica, sendo que nesse filósofo é clara a classificação dual de ciências (da natureza e humanas), cada uma incorporando várias disciplinas científicas, com objetos de estudos particulares, mas contidos no objeto geral, ou das ciências da natureza, ou das ciências do espírito.

Lessing (2019) afirma que Dilthey será o primeiro filósofo a colocar o homem e sua historicidade no centro das preocupações epistemológicas da época, advogando para isso a exclusividade de tê-lo como objeto de estudo das ciências do espírito, delimitando-as das ciências da natureza, ainda que em alguns momentos elas se intercombiem, mas mantendo esquemas epistemológicos e metodológicos próprios, sendo que o ponto de partida do desejo de Dilthey de institucionalização e legitimação de uma ciência que não bebesses das mesmas fontes das ciências naturais foi, segundo Lessing (2019, p. 19), o problema: “[...] como são fundamentadas as ciências humanas, e as ciências do homem, da sociedade e da história, como um – e, em verdade, não apenas em termos metódicos – grupo de ciências autônomo e independente das naturais?”. Foi essa questão que levou Dilthey a dedicar toda a sua vida à investigação e à formulação de hipóteses e teorias sobre as ciências humanas, não recorrendo aos mesmos postulados e aplicação de métodos das ciências da natureza. Para Lessing, Dilthey partiu da hipótese de que existia uma diferença entre as ciências do mundo físico e as do mundo espiritual. Enquanto a “natureza é estruturada por meio de relações causais puras, a realidade espiritual ou cultural é, no contrário, caracterizada por meio de liberdade e historicidade”. Portanto requerem, “segundo a tese de base diltheyana, também o método das ciências humanas, tem que ser outro que o das ciências naturais. (LESSING, 2019, p. 20).

Lessing esclarece ainda que, para Dilthey, outras ciências foram se desenvolvendo paralelas às ciências naturais e cujo objeto nitidamente era a raça humana, a vida humana e suas múltiplas relações, e não a natureza física. Toda a tese de Dilthey foi para fundar uma ciência compreensiva dos fenômenos humanos em oposição a uma ciência explicativa dos fenômenos da natureza. O mundo espiritual que deveria ser compreendido é desprovido da velha ideia metafísica e transcendental fundada no divino e na razão do absoluto presente nas concepções de Kant, Fichte, Hegel, Comte e Mill. Nesse sentido, a base de toda a produção de Dilthey é na formulação da tese diferencial entre a noção de explicação e compreensão. A explicação é a elucidação das causas e efeitos dos fenômenos naturais e sua construção representacional em forma de hipóteses e teorias. A compreensão seria o processo de objetivação da vida a partir da exteriorização das vivências construídas autonomamente pelo homem. Este passa a ser ator que produz seu processo de objetivação e é deste que as ciências humanas partem para compreender a vida material produzida num processo de subjetivação coletiva, envolvendo linguagem, costumes, família, estado etc. (LESSING, 2019).

A noção de explicação e compreensão já existia nas narrativas de Aristóteles, embora não fosse da mesma forma como se apresentou no século XIX, em que tais noções se tornaram

uma problemática em discussão e análise, posto que elas passaram a representar a própria intencionalidade, objetividade e validação das ciências naturais e humanas. Tal problemática vai impactar diretamente no modo de produzir conhecimento dessas ciências, principalmente porque as ciências humanas advogam para si métodos de investigação qualitativos, que tinham como centralidade a compreensão do homem em sua totalidade e singularidade, em suas vivências e experiências, na relação do eu-outro-nós; portanto, era fundamental para Dilthey defender a diferenciação entre explicação e compreensão e fazer desta o elemento definidor da intencionalidade das ciências do homem. Mas é verdade, também, como afirma Franco (2012, p. 15), que Dilthey não defende de maneira radical a diferença entre explicar e compreender, mas que, entre essas noções, existem graus e intensidade de aplicação no trato das ciências humanas, pois a “relação entre humanas e exatas tem continuidade e descontinuidade. Não convém separá-las demais porque ambas são ciência, não convém aproximá-las demais porque têm objeto de estudo muito diverso”.

Dilthey (1999), no escrito sobre *O surgimento da Hermenêutica*, de 1900, explicita sua concepção de hermenêutica como método das ciências humanas, definindo e aprofundando a noção de compreensão que fundamenta as ciências humanas. Ele reconhece que compreender tem um cunho psicológico, mas que não é nessa acepção que ele toma essa noção para pensar as ciências humanas; pelo contrário, o objeto das ciências humanas não é dado pelos sentidos e reflexos da consciência, mas é uma realidade exterior que é ressignificada e apreendida na experiência interna, havendo, portanto, um intenso intercambiamento entre o coletivo e o individual. É este processo que deve ser compreendido pelas ciências humanas a partir de um processo de interpretação que abrange várias dimensões e situações culturais, por exemplo, desde a “[...] apreensão do balbuciar infantil até a de Hamlet ou a da crítica da razão. O mesmo espírito humano nos fala a partir de pedras, mármore, tons em forma musical, de gestos, palavras e escritas, de comportamentos, ordens econômicas – e necessita de interpretação”. (DILTHEY, 1999, p. 13).

Dilthey fala que existem vários tipos de compreensão, desde a artística, passando pela cultural, social, histórica, dentre outras, sendo sempre o centro da questão o homem no seu intercambiamento individual-cultural. Mas só existe um tipo de método de interpretação, a hermenêutica, fundada pelo filósofo Schleiermacher, nos anos de 1800, a partir do aprimoramento da concepção de hermenêutica da interpretação artística, teológica, filológica, histórica. A interpretação hermenêutica desse autor foi fundamental para que Dilthey a proclamasse como método das ciências humanas. Por ter sido concebida na “[...] conjunção entre teoria do conhecimento, lógica e metodologia das ciências humanas, esta teoria da interpretação se torna um importante elo de ligação entre a filosofia e as ciências históricas, ela se torna um elemento principal para a fundamentação das ciências humanas” (DILTHEY, 1999, p. 32).

A interpretação, na hermenêutica adotada por Dilthey, a partir de Schleiermacher, compreende dois processos de decomposição, como se fossem duas faces de uma mesma moeda, portanto relacionados. São eles a interpretação gramatical e a interpretação psicológica, sendo que a primeira “se move no texto de ligação a ligação até as mais altas conexões no todo da obra”; a segunda parte da “transposição do intérprete para o processo criativo interno do autor e avança até a forma externa e interna da obra, mas dela segue adiante para a compreensão da unidade das obras em relação à personalidade e ao desenvolvimento do seu autor. (DILTHEY, 1999, p. 31).

Compreender é apreender o sentido da coisa, do objeto, portanto, um processo de interpretação das manifestações da vida, pois o “[...] alvo final do procedimento hermenêutico é compreender o autor melhor do que ele mesmo se compreendeu” (DILTHEY, 1999, p. 31). É

esclarecedor o que diz Franco (2012, p. 18) sobre o sentido da compreensão em Dilthey: “ela exige o envolvimento de quem compreende, que participa também com imaginação, para enxergar o universal no particular e o todo na parte [...]. Trata-se de um esforço imaginativo que aproxima o leitor do autor do texto, envolvendo um julgamento do leitor”. Franco (2012), ao abordar a questão do conflito entre explicação e compreensão, defende que são polos dialéticos, porque um depende do outro, ambos se promovem, estão fundamentados na realidade da vida. Para ele, a “explicação, em vez de se opor à compreensão, é seu esteio. Não há compreensão intersubjetiva sem a mediação do trabalho objetivo da linguagem. Podemos dizer também que o trabalho explicativo encontra sua culminação na compreensão, para não deixar a explicação estreita demais. (FRANCO, 2012, p. 22).

Podemos afirmar que a razão de ser da pesquisa em ciências humanas é a de possibilitar a compreensão do homem como um ser de subjetividade compartilhada. E não importa que métodos de investigação se apliquem para alcançar essa intenção, pois todos são legítimos porque têm, no homem, sua condição de existência investigativa. Nesse sentido, entendemos que a questão explicação e compreensão está subjacente às noções de pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, em que comumente são relacionadas as ciências da natureza e as ciências humanas, respectivamente, significam: a) caminho investigativo de explicação de fenômenos naturais a partir de análise de relações causais, construção de hipóteses, resultados formulados numa representação matemática, b) caminho que intenciona a compreensão dos fenômenos humanos e sociais a partir de uma descrição, análise e interpretação de vivências, ou experiências, ou intervenções que sirvam à transformação e aprimoramento do viver humano.

Marli André, no livro *Etnografia da prática escolar*, ao dedicar um capítulo para analisar alguns fundamentos da abordagem qualitativa de pesquisa, reconhece que, no centro da discussão quantitativo-qualitativo está Dilthey, que foi um dos primeiros filósofos a “[...] buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física e biologia” (ANDRÉ, 2012, p. 16), que tentam realizar uma explicação dos fenômenos físicos e químicos da natureza, mas que Dilthey não defendeu a dicotomia entre explicar e compreender. Infelizmente, na metodologia da pesquisa, essa questão se fez presente entre quantitativo e qualitativo, mas ela acredita que já chegou o momento do fim dessa cisão, pois a pesquisa não pode se resumir em quantitativa ou qualitativa. (ANDRÉ, 2012). É um equívoco essa dicotomia, posto que numa investigação existem dados que perpassam ambas as pesquisas. Ela também afirma que essa abordagem não se refere ao tipo de pesquisa, mas ao tipo de dados obtidos através das técnicas e dispositivos de recolha de dados; portanto, seria mais sensato utilizar a terminologia do método de pesquisa utilizado para investigar um problema, por exemplo, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, pesquisa estudo de caso etc. (ANDRÉ, 2012).

Foi a partir desse contexto que passamos a defender que a pesquisa de natureza interventiva em educação sempre será qualitativa, ainda que utilize dados quantitativos no investigar e intervir na prática efetiva, posto que intenciona a compreensão dos fenômenos educativos pela intervenção e interpretação da prática educativa, da escola, dos sujeitos, buscando sua transformação.

4 O processo de compreensão da realidade social: análise de dados

Concordamos com André (2012), para quem a abordagem qualitativa tem mais relação com os dados coletados do que com o tipo de pesquisa aplicada numa investigação de um problema; logo, é na organização, análise, interpretação dos dados que estaria o carácter



qualitativo da pesquisa, remetendo, então, à questão proposta pelas ciências humanas de que lhe cabe o processo de compreensão dos fenômenos sociais, ainda que hoje não tenha mais sentido a dicotomia entre explicação das ciências naturais e compreensão das ciências humanas, posto que elas dialogam e estão em constante interação de seus métodos e epistemologias, tendo única ontologia: o homem, em toda a sua multidimensionalidade.

Trazendo essa reflexão para a análise de dados e afirmando a relação dialética entre as ciências da natureza e as ciências humanas, é importante frisar que, nessa última, a explicação estará sempre subordinada à compreensão dos fenômenos sociais. Isto significa dizer que os dados quantitativos das pesquisas nas ciências humanas estarão sempre subordinados aos qualitativos, funcionando como aprofundamento da interpretação dos dados. Defendemos, a partir desse postulado, que a análise de dados na pesquisa interventiva requer uma boa dose de rigor e de sensibilidade para captar os sentidos da imanência sujeito-objeto. Ratificamos que uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa em educação tem sido a do tipo análise de conteúdo, que muitas vezes, pela condução equivocada dessa técnica, não responde plenamente ao problema da pesquisa, porque os dados carecem de melhor tratamento analítico-interpretativo. Assentimos, com André (1983, p. 67), que “não há dúvida que análise de conteúdo tem sido a abordagem mais frequentemente mencionada para a análise do material volumoso coletado durante estudo do campo”, ainda que apresente limites no trato do conteúdo da pesquisa qualitativa.

Não podemos esquecer que os fatos, como se mostram ao pesquisador, são pseudoconcretidades, como afirma Kosik (1976), pois explicitar a essência do fenômeno é fundamental para a sua compreensão. Para isso, é necessário, como adverte Gatti (2012, p. 31), que os “[...] dados e as análises sejam colocados em contexto, em dadas circunstâncias ou numa conjuntura e não tomá-los em si. Isto é o que nos permite dar sentido, construir significados a partir deles”. Minayo (2012, p. 622), aprofundando essa questão, diz que uma “[...] boa análise começa com a compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a investigação e, do ponto de vista prático, desde quando iniciamos a definição do objeto”. Minayo (2012) nos dá pistas de como fazer uma pesquisa corporificada em dez etapas que se sucedem, articulam-se e finalizam na análise de dados, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – O fazer na pesquisa qualitativa na perspectiva de Minayo

Etapa	Decálogo	Premissas
Construção da pesquisa	1º) definição dos termos que estruturam a pesquisa	Compreender o campo epistemológico em que está inserida a pesquisa; no caso das ciências da educação, fazem parte das ciências humanas, que visam não a explicação dos fatos, mas a experiência, a interpretação e compreensão dos fenômenos sociais e humanos. O pesquisador precisa estudar essas categorias, respondendo como elas se configuram no estudo.
	2º) definição do objeto	Construção do objeto a partir de duas ações: formulação da questão investigativa e sua problematização, sendo que essa se constituiu de elementos vivenciais/experienciais, teorias e estudos correlatos ao objeto, como forma de torná-lo mais visível, territorializado.
	3º) delineamento das estratégias de investigação	Construção dos procedimentos da pesquisa a partir da adoção de um método de pesquisa e seus passos. Aqui é uma tarefa de teorizar sobre o método e, ao mesmo tempo, explicitar as etapas da pesquisa, obedecendo o rigor do método adotado.
	4º) inserção provisória ao campo	Delineado o objeto, o problema, a problemática, os procedimentos metodológicos, deve-se retornar ao campo de investigação para apresentar as intenções da pesquisa, ao mesmo tempo em que se ressignifica seus elementos na participação ativa dos pesquisados.



Efetivação da pesquisa	5º) execução da pesquisa	É a inserção do pesquisador no campo investigativo munido de todos os aspectos estruturantes da pesquisa, desde os materiais, como os imateriais, como objeto, teorias, problema, procedimentos, instrumentos etc.
Análise dos dados da pesquisa	6º) organização	Organizar as informações oriundas dos instrumentos aplicados na pesquisa, como diário de campo, entrevistas, questionários etc. Deve-se transcrever cada um deles para que seja possível uma leitura panorâmica, flutuante do material, em busca de similaridades ou não.
	7º) classificação/ categorização	É o trabalho de reorganização do material a partir da construção de um sistema de classificação e tipificação das informações, que pode se corporificar em grandes unidades e desta para as categorias empíricas, formando um conjunto ordenado que guarda íntima relação com as categorias teóricas do estudo. É um sistema complexo de tipificação que o pesquisador elabora a partir de sua experiência no campo, bem como no referencial teórico. Isto lhe permite determinar quais informações se encaixam ou não em determinada classificação. Portanto, é um sistema que tem como princípio a inclusão/exclusão de informações nas tipologias.
	8º) interpretação	É o momento de aprofundamento da análise: a) trazendo não apenas o referencial teórico que balizou toda a investigação, mas outros que possam trazer esclarecimentos, reflexões e críticas às muitas evidências do estudo; b) incorporar as falas e descrições das observações numa perspectiva dialogal com as vivências locais e internacionais, demonstrando o contexto social mais amplo, posto que essas falas e descrições são unidades de uma totalidade maior.
Relatório da pesquisa	9º) Escrita	Escrita do relatório da pesquisa, evidenciando o objeto, transversalizando todo o processo do investigar, na organização, análise e interpretação das informações. Não é uma escrita meramente descritiva, mas sobretudo analítica-interpretativa que permita a compreensão do objeto em suas múltiplas determinações. O lugar do pesquisador, sua subjetividade, suas dificuldades e contradições no fazer da pesquisa precisam estar presentes, porque pesquisar é uma relação prática.
Avaliação da pesquisa	10º) critério de fidedignidade e validade	Terminado o relatório da pesquisa, chegou o momento de passar pelo crivo de avaliadores que vão apontar os acertos, equívocos, possibilidades, contribuindo para que o pesquisador possa refletir sobre seus achados e avançar em busca de novas respostas.

Fonte: Produzido pelo autor a partir de Minayo (2012)

Reagrupamos as dez primícias em cinco etapas: construção, efetivação, análise, relatório e avaliação da pesquisa, que são processos encontrados em diversas pesquisas qualitativas em educação (COSTA, 2013; JUDICE, 2019; PEREIRA, 2009), que têm a pretensão de compreender o fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões. E, como já vimos, mas reforçando, a partir de Minayo, a pesquisa qualitativa tem nas noções de compreensão, contradição e interpretação sua razão de ser, pois compreender é o exercício da “capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento [...]. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623).

Esses princípios se aplicam à pesquisa interventiva, intencionam a compreensão e ação da/sobre a realidade, sendo que essa ação provoca conteúdo para análise da pesquisa, mudanças na situação real, bem como novas possibilidades de investigação, porque o objeto é tomado na relação dialética, numa perspectiva cíclica de pesquisa. André (2016), pensando na perspectiva do pesquisador prático, afirma que este também necessita apreender a lógica da metodologia da



pesquisa. Fica evidente que a pesquisa interventiva em educação cumpre todos os ritos de uma pesquisa científica, porque ela é científica, centrada na concomitância da ação e investigação, requerendo uso de instrumentos, racionalmente pensados ou adaptados, para coleta de informações, que fazem análises aprofundadas do material essencialmente prático, com uma gama de fenômenos que se entrelaçam na imanência do sujeito. Defendemos uma análise que seja rigorosa, mas que não perca de vista a criatividade prática necessária a esse tipo de pesquisa. Para isso, é preciso seguir algumas regras mínimas. Aqui, estamos tomando como referência a análise de conteúdo a partir da sua concretização em autores como Minayo (2012) e Franco (1994), que baseiam suas reflexões em Bardin. Sendo assim, a elaboração desse tipo de análise em pesquisa interventiva requer as mesmas condições, porém com atenção para os processos de ação que são fundamentais, como:

4.1 Fase de diagnóstico e reconstrução do projeto

O pesquisador deve diagnosticar a situação conflituosa com os atores. Mesmo sendo um membro interno, orgânico, que esteja implicado na situação, ele é também um ator, portanto seu papel é fundante no diagnóstico da problemática, que pode ser pela aplicação de um questionário aberto, uma conversa dialogada, como forma de levar o grupo a sair da aparência do fenômeno para a sua essência. Esse diagnóstico também diz respeito ao estudo da situação numa perspectiva problematizadora, levantando questões, teorias, depoimentos, vivências, estudos correlatos, dentre outros. Ratificando, o pesquisador deve possibilitar que o grupo perceba criticamente a situação para além do que ela aparenta, evidenciando as suas primeiras contradições e levando o grupo ou o pesquisador à formulação de estratégias concretas de mudança da situação. Essa primeira análise fornecerá elementos para a (re)construção do projeto de pesquisa quanto à (re)definição do problema, dos objetivos, da ação interventiva, do tipo de análise etc. Ainda nessa fase, é preciso construir o projeto da ação intervenção, a partir das estratégias definidas pelo grupo, ou mesmo pela situação, posto que será esse projeto que vai provocar tanto os dados para análise da investigação, para produção de conhecimento sobre a ação concretizada, como a transformação dos atores e da situação conflituosa.

O diagnóstico não isenta o pesquisador de formular seu pré-projeto de pesquisa antes mesmo do diagnóstico, posto que se supõe que ele é um ator ativo da situação, portanto tem contato com o problema. O diagnóstico visa também envolver os outros atores na reflexão e solução do problema, dando elementos para que o pesquisador possa pensar a caminhada da investigação e da ação. Lembrando que todo esse processo de diagnosticar já é parte da pesquisa, faz-se necessária a construção do pré-projeto de pesquisa com os instrumentos e dispositivos utilizados nessa fase, porque seu conteúdo será incorporado na análise dos dados. Portanto, o questionário, as discussões e os debates anotados são informações preciosas para a etapa final da pesquisa.

4.2 Fase de reapresentação e ressignificação

(Re)construído o projeto de pesquisa e o projeto de intervenção a partir da fase de diagnóstico, o pesquisador deve reapresentá-los aos atores da situação, na perspectiva de exclusão ou de inserção de elementos, ações. Nesse encontro, deve-se agendar os encontros, definir a participação dos atores, apresentar o monitor de pesquisa, seu papel no grupo. Um adendo: toda pesquisa interventiva no campo da educação necessitará de um monitor que atue efetivamente no registro das informações, pois não é fácil, por exemplo, numa pesquisa-formação, ser o formador ou o facilitador e, ao mesmo tempo, registrar/descrever as

informações que estão sendo produzidas/emitidas pelos diversos atores. É possível também substituir o monitor pela gravação de imagem do processo interventivo, posto que a imagem na pesquisa qualitativa é considerada um dispositivo importante de registro de “manifestações livres, verbais e/ou gestuais, como também as relações sociais dos autores envolvidos no processo. O vídeo ainda apresenta a possibilidade de se revisitar o campo a qualquer momento, através de possibilidades múltiplas de leitura do vivenciado”. (LEONARDOS, FERRAZ, GONÇALVES, 1999, p. 123).

Por exemplo, se a ação interventiva da pesquisa colaborativa for a formação de um grupo reflexivo para discutir sobre a identidade docente na EJA, o pesquisador é o facilitador desse processo de autorreflexão e formação identitária; logo, não tem como, sozinho, realizar a descrição de todo o processo que ocorre nas sessões reflexivas (por exemplo, as diversas interações, diálogos, silenciamentos). Portanto, a presença do monitor ou da câmera de vídeo será fundamental para a pesquisa. Em relação ao monitor, é importante lembrar que deverá ser treinado para isso, entender como se faz registro em diário de campo, como ser um membro não participante, etc. O monitor de pesquisa ou câmera de vídeo não invalida que o pesquisador também tenha seu diário de campo para registrar suas impressões no final de cada encontro ou etapa do processo reflexivo. Nesse caso, são dois instrumentos de confronto e complementação: o diário de campo do monitor ou imagem da câmera e o diário do pesquisador, que comporão o conjunto de dados a serem analisados.

4.3 Fase de execução

Concretização da pesquisa: aplicação da ação (projeto de intervenção) e da pesquisa (projeto de pesquisa) concomitante. Por exemplo, as sessões reflexivas da pesquisa colaborativa ou da pesquisa-formação pressupõem a compreensão dos processos de subjetividade do sujeito em relação a sua identidade pessoal, social, profissional – no caso da educação, identidade da docência. As sessões são concretizadas num tempo prazeroso. Os temas que serão discutidos e que foram sinalizados na primeira fase requerem o uso de recursos e dispositivos didáticos apropriados para estimular a reflexão e a autorreflexão, como músicas, documentários, cartas, casos de ensino, webnários disponíveis na internet sobre o tema, estudo do meio educativo pela análise de uma história reconstruída, composição de situações educativas reais ou fictícias, dinâmicas diversas, dentre outras possibilidades que estimulem o debate e permitam a reflexão e a autorreflexão. Ratificando, tudo o que será usado foi pensado no coletivo dos atores.

Essas sessões devem ser gravadas. Pode-se adotar ainda, no término de cada sessão, uma avaliação escrita por parte dos diversos atores, ou cartas reflexivas, ou uma dinâmica interpretativa, em que os atores encenam uma situação proposta pelo pesquisador e que tem relação com a sua identidade profissional etc. Esses dispositivos são para evidenciar as percepções de mudança de conflito do grupo. Tais dispositivos são fundamentais na análise da pesquisa interventiva porque abrem a possibilidade da criatividade necessária a esse tipo de investigação. E, no final de todas as sessões, é aconselhável que o pesquisador realize uma entrevista coletiva, gravada, recolocando elementos que foram discutidos durante as sessões e que precisam de uma nova autorreflexão.

Exemplificando, em 2012, realizamos uma pesquisa-formação com 72 educadores sociais do Baixo Sul Baiano (PEREIRA, 2013), com o objetivo de compreender a sua profissionalidade e a formação no trabalho educativo-social nesse território, bem como propor uma formação pautada nos pressupostos freirianos. Fizemos o diagnóstico, a partir de um questionário com questões abertas e fechadas, e ratificamos que a questão de conflito era realmente a formação continuada inexistente, não fornecida pelas prefeituras. Isso implicava

em diversas outras questões, como qualidade no exercício da profissão, indefinição das funções e atividades dos educadores nos centros de assistência social e nas escolas etc. Executamos a proposta de investigação e formação com a presença de dois monitores, com seus diários de campo. Aplicamos dispositivos de pesquisa não convencionais, como reflexão diária escrita, carta pedagógica, gravações em áudio e imagem das reflexões, entrevista coletiva, e teorizamos sobre todo o processo, explicitando seu significado a partir de Ardoino, Foucault, Josso, Freire, dentre outros.

Lembrando que essa pesquisa interventiva foi assentada na reflexão do sujeito em relação ao objeto de conhecimento e sobre si mesmo, na intencionalidade de (re)construir conhecimentos e ressignificar seu lugar e sua prática social, cultural e profissional. Foi uma pesquisa sobre o modo de ser educador social que vai se constituindo no próprio trabalho educativo-social. Foi um intenso processo formativo-emancipador e que assumiu a conscientização crítica como objetivo a ser alcançado na reflexão e autorreflexão da prática e de si, como educador.

4.4 Fase de análise

Chegou o momento da análise das informações obtidas na aplicação/execução dos instrumentos de recolha, como: o questionário aplicado ou as conversas dialogadas gravadas, as conversas informais escritas e depoimentos (fase de diagnóstico e reconstrução do projeto), bem como o diário de campo do pesquisador e monitor, a gravação das sessões reflexivas, as avaliações dos atores em relação às sessões reflexivas, as entrevistas coletivas (fase de execução). Estes instrumentos e dispositivos passarão por um processo de organização, reorganização, análise e interpretação das informações. Lembrando que essa fase consta em todos os métodos interventivos, como a pesquisa de intervenção pedagógica, pesquisa-ação pedagógica, investigação temática, pesquisa colaborativa etc.

4.4.1 Transcrição, digitalização e organização em pastas dos instrumentos e dispositivos que foram aplicados

Todo o material discursivo precisa ser materializado. Isto facilita a leitura panorâmica e exaustiva das informações, possibilitando ao pesquisador ter uma ideia de conjunto das respostas, participações e atitudes dos sujeitos e da sua própria prática na condução das sessões, formações. Dessa etapa, parte-se para a construção de unidades de registros, que terão a função de iniciar uma reorganização dos conteúdos dentro de uma sentença temática, ou palavras etc. representativas dos dados recolhidos. (FRANCO, 1994; MINAYO, 2012).

4.4.2 Tipo de unidade de registro

Da leitura panorâmica, escolhe-se o tipo de unidade de registro. No caso da pesquisa interventiva, é aconselhável assumir o tema pela sua capacidade englobante dos conteúdos, maior capacidade de agrupar os diversos dados de cada instrumento e dispositivo. Um tema é uma sentença curta que expressa o sentido do conteúdo manifesto, agregando informações parecidas e próximas dos diversos instrumentos da pesquisa (FRANCO, 1994; MINAYO, 2012). Dos temas, constroem-se categorias que reagrupam esses conteúdos, porém numa síntese interpretativa maior. Na construção das categorias, levam-se em conta algumas regras do tipo, que sejam representativas do conjunto das informações e que um mesmo conteúdo não pode estar em mais de uma categoria. Essas categorias são chamadas de *a posteriori*, porque

“[...] emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam uma constante ida e volta ao material de análise e à teoria” (FRANCO, 1994, p. 176, grifo nosso). Minayo (2012, p. 624) chama esse momento de tipificação e transição do material da pesquisa, isto é, classificar o material para “fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica”.

A título de exemplo, em 2009, realizamos pesquisa sobre a epistemologia da educação social do Projeto Axé (PEREIRA, 2009, 2010), a partir da análise documental de 18 matérias de jornais, de circulação nacional, na intenção de compreender que aspectos epistemológicos e metodológicos da pedagogia eram vinculados na comunicação. Entendemos que os jornais são instrumentos que socializam conhecimentos, um deles o científico, traduzindo para a sociedade de maneira mais compreensiva. O conteúdo manifesto dos jornais foi organizado a partir de um formulário com itens gerais e específicos, que possibilitaram a criação de temas como unidade de registro, por exemplo: a) explicitação sobre educação social de rua, b) teorias associadas à prática educativa, c) como a teoria é apresentada, d) autores que são associados a essas teorias, e) equívocos sobre as teorias. Destes, emergiram as categorias: conceituação da educação social, práxis educativa e social, princípio educativo, teoria de Freire, teoria de Lacan, teoria de Wallon, teoria de Vigotsky, que permitiram reagrupamento das informações com poder interpretativo maior.

4.4.3 Inferência e interpretação

Depois da classificação dos conteúdos nas categorias empíricas, chegou o momento de aprofundar a análise a partir da associação dessas categorias com as teorias e estudos correlatos que sustentam a pesquisa, buscando validar a análise da pesquisa em curso. E deste processo vai se trazendo também as relações mais amplas, o contexto social, cultural, econômico, educacional, para relacionar com os dados da pesquisa, possibilitando uma interpretação na perspectiva de totalidade, dando sentido social e científico à pesquisa. Franco (1994, p. 176) sintetiza esse momento, afirmando que as categorias vão se constituindo, “[...] à medida que surgem nas respostas, para depois ser interpretada à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria”. Minayo (2012, p. 625) ratifica essa etapa dizendo que “cada uma das unidades de sentido deve então merecer uma leitura de referências nacionais e internacionais, de forma a colocar o material classificado no contexto das questões nacionais e internacionais”.

Na pesquisa sobre a epistemologia da educação do Projeto Axé, a inferência e interpretação se deu a partir das teorias de Paulo Freire, Vigotsky, Piaget, Lacan e da própria teoria das representações sociais, ao mesmo tempo que trouxemos como validação da análise o contexto histórico, social e epistemológico da pedagogia social no Brasil e no mundo, bem como sua intencionalidade pedagógica a partir da compreensão dos processos de vulnerabilidade social dos sujeitos, baseado em Robert Castel. E, na pesquisa-formação de educadores sociais, sustentamos toda a análise em Marie-Christine Josso e Paulo Freire, quanto às noções de reflexão e conscientização crítica, bem como trazendo o contexto mais amplo sobre a função do profissional da educação social no contexto da produção de marginalidade de pessoas e grupos na sociedade capitalista. (PEREIRA, 2009, 2013).

Ratificando, é a partir das categorias que se dá a construção interpretativa dos conteúdos e que incorporar diversos elementos enriquece e valida a análise, como descrição de momentos das sessões ou das formações ou de qualquer outra atividade executada, transcrição textual de falas dos diversos atores, imagens, desenhos representativos de um tipo de subjetividade, o não dito dos silêncios, dos olhares, do corpo que fala, mas percebidos pelo pesquisador e pelo monitor. Dessa forma, vai-se construindo um relato analítico da pesquisa, que é epistemológico

do ponto de vista do rigor científico, e conscientizador, para os diversos atores da pesquisa, de que houve mudança da situação que se apresentava como conflito.

4.5 Fase redacional

A forma de apresentar os resultados da pesquisa faz toda a diferença quando se trata de pesquisa interventiva, que pode assumir diversas formas (por exemplo, dissertação, narração, construção de histórias, relatos de casos, relatos críticos da construção de blogs, games, jogos digitais, etc.). Em todas essas formas, precisa constar alguns elementos, como: um capítulo introdutório, constando o tema, a justificativa pessoal e científica do mesmo, o problema, a problemática subjacente à situação, os estudos correlatos, os objetivos da pesquisa; um capítulo metodológico, expressando toda a caminhada do estudo, com métodos e técnicas de investigação e de ações interventivas; um capítulo teórico, trazendo as teorias de sustentação do estudo; finalizando com o capítulo dos resultados da pesquisa, da maneira descrita na subseção 4.2 e 4.3; bem como a conclusão, que deve retomar sucintamente o tema, o problema e os principais resultados, de maneira que evidenciem que o problema foi respondido ou solucionado e de que maneira.

Os resultados da pesquisa interventiva requerem a corporeidade da escrita estruturada, que reflita toda a análise. Isso vale também para aquelas que resultam num artefato palpável, tangível, que tem por finalidade deixar um legado na instituição, na forma de um produto, como prevê a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na publicação do GT – Produção Técnica, criado pela Portaria Capes 171/2018, que visou à construção de uma metodologia da produção técnica e tecnológica para aprimorar a avaliação quadrienal, ao mesmo tempo que buscou definir e classificar essa produção para todas as áreas de conhecimento. (BRASIL, 2018).

Qualquer tipo de produto tangível requer a explicitação de todo o processo de modulação e construção, bem como os conhecimentos científicos e tecnológicos que foram mobilizados na construção ou inovação do produto. É importante frisar essa questão, porque é outra dúvida que ainda está presente entre os pesquisadores iniciantes desses cursos, que conforme a nossa experiência de orientação no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), observamos que eles não valorizavam essa escrita e mesmo a pesquisa, quando tinham, por exemplo, de construir um blog educacional ou organizar uma biblioteca virtual de uma escola, ou ainda uma sequência didática no ensino de conteúdos matemáticos ou planejamento e execução de um processo formativo docente.

Esses produtos, no campo da educação, devem ser resultantes de uma pesquisa interventiva de caráter praxiológico, principiada por problemas do tipo: que conhecimentos científicos e tecnológicos foram mobilizados na construção do blog, ou da formação ou da organização virtual da biblioteca, ou sequência didática? Por quê, para quê e como esses produtos se constituem na relação ensino-aprendizagem da Educação Básica? Essas questões localizam o produto na gênese da pesquisa, pois em educação não se deve elaborar um produto para aplicar de maneira mecânica, como se fosse uma indústria, mas se elabora o produto na práxis concreta dos sujeitos da educação, porque tem, como objeto, a transformação destes e das instituições.



5 Conclusão

Finalizamos as nossas análises com a retomada das nossas reflexões sobre a fragilidade da análise de dados em uma pesquisa educacional e a vigilância necessária, quando se trata da análise em pesquisa interventiva em educação, por conta de muitos dados experienciais, muitas ações e aplicação de técnicas e dispositivos para provocar e recolher os dados, já que esse tipo de pesquisa tem também uma conotação de experimento, mas, no contexto da compreensão das ciências humanas, sem a pretensão de explicar fenômenos por relações entre variáveis e comprovação de hipóteses, como ocorre no tipo de pesquisa experimental das ciências da natureza. E, ainda que tenha esses elementos, será sempre na perspectiva da compreensão da realidade humana, como advogam as ciências humanas.

E quando afirmamos que a pesquisa interventiva provoca dados, portanto informações, conteúdos que serão analisados, seja pela técnica da análise de conteúdo, ou de discurso, ou qualquer outra, significa entender a primeira intencionalidade dessa pesquisa no contexto da compreensão. A segunda é a mudança operada nas instituições e nos atores sociais da problemática que se apresenta. Uma ação investigativa que tenha a aplicação de uma prática pedagógica sobre uma situação no mundo concreto da escola ou fora dela é provocar informações para a pesquisa. Por exemplo, uma sequência didática em matemática para o ensino de um determinado conteúdo para os alunos de uma escola que apresentou dificuldades de aprendizagem. O professor elabora as atividades matemáticas, baseadas no processo de aprendizagem da epistemologia genética de Piaget, concretiza e assume o lugar de orientador das atividades pedagógicas e de pesquisador que observa o *experimento* da sequência didática, na intenção de saber se os estudantes aprendem melhor e mais e com autonomia. Afinal, quais os resultados de aprendizagem possibilitados pela aplicação de uma sequência didática na matemática?

O exemplo acima indica que a pesquisa interventiva também estimula informações para que sejam analisadas à luz da teoria que o pesquisador toma como sustentação de sua pesquisa. Essa análise precisa ser rigorosa e que efetivamente represente o contexto, o conflito e a solução do problema. Portanto, defendemos um processo de análise rigoroso, criativo, que efetivamente conduza à produção de conhecimentos. Entendemos que as técnicas de análise de dados são esforços de interpretação da realidade, pois todas são importantes na pesquisa qualitativa. Neste trabalho, escolhemos refletir sobre a análise de conteúdo pelo seu crescente uso nos programas de pós-graduação de modalidade profissional, o que demanda estudos que reduzam equívocos no uso dessa técnica. Não temos dúvida de que é o rigor que vai garantir que esse calcanhar da pesquisa esteja protegido, pois, embora o tendão calcâneo seja o músculo mais forte do corpo humano, também está sujeito a lesões, a ser atacado por uma flecha de Páris.

Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Brito de. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448/35613>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio, 1983.



ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Revista Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Superior. **Definição dos Cursos de Pós-Graduação: Parecer nº 977/65, C.E.Su, apr. em 3-12-65**. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Institui o Grupo de Trabalho (GT) de Produção Técnica**. Portaria nº 171, de 02 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

COSTA, Sônia A. **Concepções de Mediação pedagógica: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD (2000-2010)**. 2013. 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4767?locale=pt_BR. Acesso em: 15 out. 2022.

DILTHEY, Wilhelm. O surgimento da hermenêutica (1900). **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 11-32, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21747/11815>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49135/31734>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994.

FRANCO, Sérgio de Gouvêa. Dilthey: compreensão e explicação e possíveis implicações para o método clínico. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 14-26, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9fdFM3pVMFfrnDVCTKR7Vkj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2021.

