



CONCEITOS EM PESQUISA QUALITATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO



Jackson Ronie Sá-Silva
(Organizador)



No ano de 2022, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão iniciou sua 4ª turma de mestrado. O componente curricular *Pesquisa em Educação* entra em cena e aguça as expectativas de mestrandas e mestrandos, no que se refere à reconstrução do projeto de pesquisa, para que seja executado no decorrer de dois anos. Preocupações se revelam e, uma que se destaca entre as problematizações, sem dúvida, é aquela relacionada ao labor teórico-metodológico da pesquisa qualitativa. Perguntas sobre a pesquisa qualitativa pululam: “o que é a pesquisa qualitativa?”; “como realizamos a pesquisa qualitativa?”; “como analisamos dados qualitativos nas pesquisas em Educação?”; “as técnicas de pesquisa qualitativa são as mesmas utilizadas em pesquisas quantitativas?”; “como escrevemos qualitativamente um texto acadêmico?”; “o que significa a expressão ‘sujeito-objeto’ em pesquisa qualitativa?”; “a pesquisa qualitativa é viável no campo da Educação?”.

Inúmeras questões sobre o universo da pesquisa qualitativa invadem o imaginário de mestrandas e mestrandos. Angústias acadêmicas ampliadas são socializadas. Pesquisas bibliográficas sobre os conceitos em metodologia da pesquisa qualitativa são intensificadas e atualizadas. Diálogos entre orientadores, orientadoras, orientandos e orientandas produzem mais discussões sobre o labor metodológico na reconstrução dos projetos de pesquisa. Ao mesmo tempo, o componente curricular *Pesquisa em Educação* vai sendo construído com a colaboração preciosa de mestrandas e de mestrandos do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. O livro **Conceitos em Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação** oferece uma visão abrangente e atualizada dos principais conceitos, métodos e estratégias qualitativas de pesquisa utilizadas no labor acadêmico que buscam investigar, interpretar e transformar as práticas educativas por meio da investigação educacional compreensiva.

**Conceitos em
pesquisa qualitativa
no campo da Educação**

Jackson Ronie Sá-Silva
Organizador

**Conceitos em
pesquisa qualitativa
no campo da Educação**

E-book



São Leopoldo

2025

© Dos autores – 2025

Editoração: Oikos

Capa: Yuri Jorge Almeida da Silva

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial:

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza Marques Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Intern. Schule für Interkult. Philosophie Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

C744 Conceitos em pesquisa qualitativa no campo da Educação. [E-book]. /
Organizador: Jackson Ronie Sá-Silva. – São Leopoldo, RS: Oikos, 2025.
120 p.; 14 x 21 cm.
ISBN 978-65-5974-285-1
1. Pesquisa qualitativa – Educação. 2. Pesquisa. 3. Educação. 4. Metodologia da pesquisa. I. Sá-Silva, Jackson Ronie.

CDU 37:001.891

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Agradecimentos

Agradecemos ao Governo do Estado do Maranhão, à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI-MA), à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPG-UEMA), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEMA) e ao Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCSEX/UEMA/CNPq). As referidas instituições e entidades públicas são espaços democráticos de produção do conhecimento e primam pela ética e cidadania científicas no estado do Maranhão.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA) tem formado pesquisadoras e pesquisadores para atuar na Educação Básica a partir de uma dimensão técnico-científica que valoriza o fazer didático-pedagógico nas dimensões político-social, educacional e escolar – um diferencial que precisamos valorizar e incentivar. Agradecemos ao PPGE-UEMA por entregar mestras e mestres em Educação comprometidos/as com a educação pública, democrática, cidadã e laica.

Às mestrandas e aos mestrandos da 4ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão por se desafiar a escrever textos qualitativos narrativos, de lógica compreensiva e que evidenciam a complexa e instigante relação sujeito-objeto, díade fundamental nas investigações em ciências humanas educacionais. Elas

e eles expuseram seus “*eus*” e suas falas localizadas em intencionalidades e subjetividades que consideramos pertinentes no labor da pesquisa compreensiva.

Sumário

Apresentação	9
<i>Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
Prefácio	11
<i>Profa. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra</i>	
Crítica pós-estruturalista em pesquisas qualitativas no campo da Educação: da desconstrução à reconstrução de objetos cambiantes	13
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
Qual o significado de <i>metodologia da pesquisa</i> ?	21
<i>Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares</i>	
<i>Karini da Silva Pinto</i>	
<i>Shirlane Maria Batista da Silva Miranda</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
O que significa <i>tema de pesquisa</i> ?	28
<i>Fernando Lucas da Silva Gomes</i>	
<i>Jânio Oliveira Lima</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
Conceituando <i>objeto de pesquisa</i>	36
<i>Dayane Gomes Melo Corrêa</i>	
<i>Giullia Cristina Mulato Venancio</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
O que é o item <i>justificativa</i> ?	43
<i>Chiara Maria Fernandes da Silva</i>	
<i>Karoliny Reis Pereira</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
O que é o <i>objetivo de pesquisa</i> ?	50
<i>Poliane de Lima Vaz da Costa</i>	
<i>Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	

O que é o <i>problema de pesquisa</i> ?	58
<i>Angela Maria Leonardo Silva</i>	
<i>Aurelice Maria de Oliveira Paula</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
O que significa o <i>cronograma de pesquisa</i> ?	63
<i>Antônio José Viana da Silva</i>	
<i>Regiane Pereira Silva</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
Conhecendo mais um pouco sobre a Associação Brasileira de Normas Técnicas	69
<i>Andréia de Sousa Marques Oliveira</i>	
<i>Flávia Danielle Simas Costa</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
A correção ortográfica e a escrita científica	75
<i>Janaine Lira Vieira</i>	
<i>Sandra Moreira de Freitas</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
Compreensões sobre o plágio acadêmico	83
<i>Dayvane Oliveira da Silva</i>	
<i>Tamyles Marques Santos Pereira</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
Produto Técnico Tecnológico na área da Educação	93
<i>Lêda Maria de Sousa Rodrigues</i>	
<i>Raimunda Nonata Paiva Andrade</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
Conhecendo os princípios do Produto Técnico Tecnológico (PTT)	106
<i>Gleydson Rogério Coutinho</i>	
<i>Leandro Fonseca Lima</i>	
<i>Ana Patrícia Sá Martins</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
As autoras e os autores	113

Apresentação

No ano de 2022, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão iniciou sua 4ª turma de Mestrado. O componente curricular *Pesquisa em Educação* entra em cena e aguça as expectativas de mestrandas e mestrandos no que se refere à reconstrução do projeto de pesquisa, para que seja executado no decorrer de dois anos.

Preocupações revelam-se, e uma que se destaca entre as problematizações, sem dúvida, é aquela relacionada ao labor teórico-metodológico da pesquisa compreensiva. Perguntas sobre a pesquisa qualitativa pululam: *o que é a pesquisa qualitativa?; como realizamos a pesquisa qualitativa?; como analisamos dados qualitativos nas pesquisas em Educação?; as técnicas de pesquisa qualitativa são as mesmas utilizadas em pesquisas quantitativas?; como escrevemos qualitativamente?; o que significa a expressão “sujeito-objeto” em pesquisa qualitativa?; a pesquisa qualitativa é viável no campo da Educação?.*

Inúmeras questões. Angústias acadêmicas ampliadas. Pesquisas bibliográficas sobre os conceitos em metodologia da pesquisa qualitativa são intensificadas e atualizadas. Diálogos entre orientadores e orientandos produzem mais discussões sobre o labor metodológico na reconstrução dos projetos de pesquisa. Ao mesmo tempo, o componente curricular *Pesquisa em Educação* vai sendo construído com a colaboração preciosa de mestrandas e de mestrandos...

O livro *Conceitos em Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação* surgiu do movimento reflexivo e criativo da turma 2022 do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Foi

elaborado a partir das inquietações epistêmicas de sujeitos professoras e professores em processo de formação *stricto sensu*.

A obra foi construída na dinâmica das aulas e guiada pelas categorias *diálogo* e *participação*. Nasceu da vontade de saber mais sobre o universo rico e complexo da pesquisa qualitativa no campo da Educação.

Conceitos em Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação atualiza e estimula o aprofundamento de temáticas que geram dúvidas na condução de investigações educacionais qualitativas.

Os textos que as leitoras e os leitores vão encontrar nesta obra têm a capacidade de ampliar os olhares sobre o significado de metodologia da pesquisa; o conceito de tema de pesquisa; a caracterização do que seja objeto de pesquisa; definições sobre a justificativa em pesquisa; revisões sobre o conceito de objetivo de pesquisa; o entendimento do que seja problema de pesquisa; a atualização do conceito de cronograma de pesquisa; a atenção às regras da ABNT na escrita do texto acadêmico; os cuidados sobre a correção ortográfica na escrita científica; algumas compreensões sobre o tema plágio acadêmico; o Produto Técnico Tecnológico como materialidade discursiva e pedagógica do mestrado profissional.

Esperamos que essas trilhas de conhecimento se cruzem e produzam novas jornadas, mais caminhos, ricas aprendizagens e estimulem a formação docente para o exercício da pesquisa qualitativa educacional em espaços formais e não formais da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós-Graduação...

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva
Organizador

Prefácio

É uma honra poder compartilhar algumas palavras iniciais sobre este trabalho tão relevante para a pesquisa qualitativa no campo da Educação. Como pesquisadora de dois programas de pós-graduação com vinculação na área da Educação, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e o Programa de Doutorado em Ensino (RENOEN), reconheço a relevância desta obra, tendo em vista a crescente demanda por investigações que valorizam as pesquisas qualitativas. Esta obra oferece aos pesquisadores um guia completo para conduzir estudos robustos e significativos em diversas áreas do conhecimento.

Trata-se de um grande desafio apresentar aos leitores, em poucas linhas, a riqueza deste livro, que servirá de base para pesquisadores, alunos, professores e curiosos, interessados em pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa no campo da Educação tem se consolidado como uma abordagem essencial para a compreensão das complexas dinâmicas educacionais. Este livro, *Conceitos em Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação*, oferece uma visão abrangente e atualizada dos principais conceitos, métodos e estratégias empregadas por pesquisadores que buscam investigar, interpretar e transformar as práticas educativas por meio da abordagem qualitativa.

Este livro apresenta uma diversidade de temas fundamentais para aqueles que se dedicam à pesquisa, abrangendo a reflexão sobre o conceito de metodologia da pesquisa e as etapas da construção do problema de pesquisa, passando pela seleção de métodos e técnicas de coleta de dados até a análise e interpretação dos resultados, sendo cada tópico tratado com profundidade e clareza. Além disso, con-

templa um capítulo sobre a Associação Brasileira de Normas e Técnicas, o que poderá auxiliar os pesquisadores jovens a conhecer mais sobre as normas e técnicas que formalizam a escrita científica. Aborda, ainda, a importância de uma postura ética e reflexiva nas diferentes etapas do processo investigativo, evidenciando a responsabilidade do pesquisador em relação aos sujeitos e contextos estudados.

Fruto de uma colaboração entre acadêmicos e pesquisadores da Educação, que trazem consigo experiências múltiplas e complementares, este livro traz contribuições que refletem uma rica confluência de teorias e práticas, possibilitando ao leitor uma base teórica sólida, assim como *insights* práticos e aplicáveis.

Esta obra tem, na minha avaliação, forte potencial para inspirar novos pesquisadores a explorar o vasto campo da pesquisa qualitativa na Educação com rigor, criatividade e responsabilidade. Tem requisitos para servir como um guia, estimulando ainda mais aqueles que buscam compreender os fenômenos educativos e aprofundar-se no tema, a fim de contribuir para a construção de práticas educativas mais justas e inclusivas.

Escrever o prefácio desta obra não apenas me proporcionou uma grande satisfação pessoal e profissional, mas também me permitiu mergulhar mais profundamente no importante conteúdo que os autores organizaram com tanto cuidado e dedicação. O livro *Conceitos em Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação* é uma contribuição valiosa para o campo da pesquisa, e estou certa de que será uma referência importante para muitos leitores.

Desejo a todos uma leitura profícua e inspiradora.

Com carinho,

Profa. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra

Departamento de Biologia, Universidade Estadual do Maranhão

Crítica pós-estruturalista em pesquisas qualitativas no campo da Educação: da desconstrução à reconstrução de objetos cambiantes

Jackson Ronie Sá-Silva

O tema da crítica pós-estruturalista em pesquisas no campo da Educação é a centralidade deste ensaio. O objetivo da discussão é fazer pensar sobre a construção de investigações educacionais que se apropriam de teorizações pós-críticas e de linhas de pensamento que utilizam categorias de análises descomprometidas com a lógica da padronização e da normalização dos objetos de pesquisa. Dito de outra forma: como a crítica pós-estruturalista pensa as pesquisas no campo da Educação?

Desenvolvo o texto a partir de alguns lugares epistêmicos, tendo como guia teórico a filosofia pós-estruturalista, que permite discursar sobre temas complexos no campo da Educação sem a pretensão normalizadora e salvacionista dos discursos pedagógicos estruturalistas. A estratégia pós-estruturalista abre espaço para que pesquisadoras e pesquisadores em perspectivas qualitativas se desloquem, estranhem, tencionem e problematizem o universo científico positivista, sem se preocupar com a universalização do dado apreendido e sua posterior inserção na lógica científica hipotético-

dedutiva, que alimenta os discursos da Ciência interpretada como oficial.

A investida pós-estruturalista no labor da pesquisa, grosso modo, percebe os objetos científicos, a sociedade, os processos culturais e as articulações políticas e econômicas a partir de categorias complexas como linguagem, criatividade, discurso, desconstrução, pluralidade cultural, inventividade, mutabilidade, contingencialidade, classe social, sexualidade, gênero, etnia dentre outras que são anunciadas a partir da relevância e das escolhas da investigadora, do investigador.

O projeto pós-estruturalista de estudo científico defende a criatividade da pesquisadora, do pesquisador. Acredita-se que o objeto é produto da invenção na íntima relação que qualifico como *dinâmica sujeito-objeto*, produzindo uma crítica à lógica *dedutivo-hipotética-universalizante-padronizante* por entender que ela não dá conta da pluralidade cultural humana.

A forma de pensar o ato de pesquisar no enredo cartesiano fixa-se em alinhamentos discursivos estruturais dedutivos, estáticos, disciplinares, binários, preditivos e totalizadores. Dessa forma, uma postura pós-estruturalista tenta desconstruir essa lógica e reconstruir formas de pesquisar que assumam as intencionalidades da *dinâmica sujeito-objeto* e sua metamorfose com tons cambiantes, incertos e perecíveis. Mas, num movimento que chamo de *estranhamento do estranhamento* alerto que o ato intencional qualitativo pós-estruturalista de pesquisa preocupa-se em perceber-se como prática ético-científica, ou seja, olha para o que se faz, se diz, se aponta, se critica, se tenciona, etc. Há na forma de fazer pesquisa qualitativa pós-crítica uma ética em acompanhar o conjunto das ações da pesquisadora e do pesquisador frente ao objeto de análise. A investigado-

ra analisa-se o tempo todo. O investigador reflete suas ações constantemente.

Assim, a crítica pós-estruturalista age a partir de uma metodologia que chamo de *erosiva*, produzindo análises que denunciam articulações científicas excludentes, constituídas pela ciência cartesiana ao replicar, insistentemente, os métodos homogeneizadores das ciências naturais nas pesquisas das ciências humanas e sociais, cujos objetos socioculturais são complexos, contraditórios e subjetivos. Portanto, como não consegue um resultado padronizante, o *monumento científico-positivista-cartesiano-homogeneizador* pode (e deve!) ver-se encurralado e exposto pela crítica pós-estruturalista, que desvela fissuras, corrosões e desequilíbrios do projeto normalizador de ler o mundo proposto pela Ciência totalizante.

Quem transita pela dinâmica do pensar pós-estruturalista não se deve deixar influenciar pela retórica normalizadora produzida pela Ciência Universal ao tratar de temáticas socioculturais. Assim, quem decide seguir analisando o mundo pelas veias teóricas pós-críticas vai encontrar nas categorias da desconstrução e da hipercrítica possibilidades de operar em contextos lidos como excludentes, compreendendo inclusão e exclusão como processos que se retroalimentam pela lógica do saber-poder, produzido e atualizado pela instituição científica padronizadora.

O cartesianismo é uma linha de pensamento que atravessa a Ciência desde o século XVI, e não nego sua eficácia, alcance e reprodutibilidade. A ciência cartesiana é resolutiva, tem método aplicável, verificável e opera em todas as áreas com sucesso estatístico. Ela inclusive influencia e dá suporte acadêmico e operacional às ciências consideradas fundamentais para a humanidade, tais como a Medicina, a Engenharia e a Economia, citando algumas.

Reconheço o rito articulado e dedutivo do pensar cartesiano porque compreendo seu monumento retórico-teórico e sua operacionalização nas materialidades. Mas estranho, me incomodo e tenço a perspectiva universalizante cartesiana quando ela tenta enquadrar pluralidades, subjetividades, desejos, afetos e tantas expressões humanas que não cabem em tabelas, índices, modelos e métodos estatísticos.

Não sou afeito às formalidades acadêmicas cartesianas que impõem um discurso fechado, pretensamente neutro, que produz o obelisco da perfeição direcionado a objetos complexos, subjetivos, culturais e educacionais. Aqui o cartesianismo me é estranho e produz mal-estar epistêmico. Tenho afeição às análises dos objetos socio-culturais e educacionais, que potencializam as retóricas da desconstrução e da desconfiança em relação às práticas da metodologia da *matematização* discursada pelo pensamento cartesiano. Por isso, sou afeito à verbalização pós-estruturalista, que navega em ambientes pós-críticos, pós-modernos e desconstrucionistas, sustenta ideias fluidas, desconectadas do conceito de padrão e são insurgentes ao mecanismo normalizador. Assim me conecto com um pensamento que se afeiçoa ao construto diário, às identidades mutantes e à problematização como pano de fundo metodológico para pensar o ser e o estar em sociedade.

Entendo que ser pesquisadora e pesquisador é uma característica sociocultural inacabada. Compreendo que estar investigadora, investigador constitui-se como uma construção que nos leva a atuar em ambientes de pesquisa que considero perecíveis, processuais, contraditórios e ilimitados. Apresentamos, e não nego, pontos de fixidez na elaboração de nossas identidades de investigadora, investigador. No entanto, não continuamos as mesmas, os mesmos. A

mutabilidade ronda-nos, forma, transforma, habilita e nos constitui no processo humano complexo, instável e cambiante.

A atuação de pesquisadoras e pesquisadores a partir da perspectiva pós-estruturalista no campo da Educação é complexa? Sim. Produz angústias epistêmicas? Certamente. Existem limites? Não há como negar. Apresenta ambiguidades? Com certeza. Mas, ainda assim, é um desafio e uma combinação instigante.

E como pensar o pós-estruturalismo no campo da pesquisa em Educação? Primeiro, é preciso compreender que o ato educativo é cultural, complexo, intencional, situado e plural. Ao entendermos esse aspecto, já conseguimos abrir uma janela para a discussão pós-estruturalista nesse espaço. Além disso, o ato educativo é feito por pessoas que apresentam culturas diversas e contraditórias ao pensar (e praticar) pedagogias a partir de vivências trazidas desde a infância e que são modificadas ao longo da vida. Quem educa (e quem é educado) carrega marcas socioculturais que vão sendo discursadas ao longo da vida, mesmo no silêncio. No entanto, os atos educativos vão sofrendo modificações, adaptações, ajustes, tornam-se obsoletos ou ganham outras facetas culturais. Terceiro, vamos pensar com mais profundidade as ações de quem educa (e é educado)? Olhares docentes e discentes não são neutros, e os discursos que aparecem (pensamentos, representações, falas, silêncios, gestos, materialidades, etc.) refletem visões de mundo, posicionamentos políticos, produção de moral e concepções éticas.

Você consegue perceber que o ato educativo é cultural e torná-lo homogêneo é algo impossível? Se você se permite fazer essa reflexão, já é um começo para interpretar a lógica pós-estruturalista de compreensão do campo da Educação. E os objetos educacionais na análise pós-estruturalista? Repito e insisto: são complexos, metamor-

foseáveis e situados em lugares definidos pela pesquisadora e pelo pesquisador, ou seja, são inventados a partir de uma linha de pensamento. São objetos escorregadios e não se deixam fixar nem homogeneizar e, à medida que são escrutinizados, analisados, devassados, expostos e conhecidos em profundidade, vão revelando facetas, arestas, contornos, amplitudes e infinidades. O objeto científico na lógica pós-estruturalista não tem fim. É uma invenção atualizada e revitalizada pelos processos culturais científicos de investigadoras e de investigadores.

Então, como pensar em métodos e em técnicas de pesquisa no contexto pós-estruturalista? A resposta pode parecer simples, mas ao mesmo tempo é desafiadora: são invenções. São criações da pesquisadora e do pesquisador. Métodos e técnicas podem permanecer como estão ou entrar em processos de modificações, adaptações e reinvenções. Usamos os mesmos métodos e as técnicas que a ciência positiva utilizou. Acessamos as mesmas casuísticas e metódicas da ciência cartesiana. Todavia, cuidamos para não torná-los monumentos de padronização e de normalização. Evitamos métodos engessados e técnicas que praticam ortopedias fixas e imutáveis do objeto. A ideia de criatividade e inventividade é central na utilização de métodos e de técnicas quando pesquisamos objetos, tendo como centralidade a análise pós-estruturalista.

O conceito de método é ampliado na lógica qualitativa de pesquisar. Aqui método e metodologia não são sinônimos. A concepção de metodologia abarca as dimensões de método e técnica. O método revela, nessa lógica, as concepções teóricas e epistêmicas com a qual pensamos e analisamos o objeto. Pelo método inscrevemos o pensar, o acreditar, o questionar, o propor e o significado daquilo que está sendo pesquisado. O método em pesquisas sociais, huma-

nas e educacionais implica anunciar a teoria ou os campos teóricos que usamos no desvelamento do objeto.

Por exemplo, quando é anunciado que uma pesquisa utiliza o método piagetiano, ali está demarcada uma forma de analisar, um jeito de se posicionar, uma compreensão de ciência, uma visão de mundo, uma atitude epistêmica, uma defesa teórica, uma percepção construída a partir de uma filosofia, que tenta explicar aquela realidade pesquisada, tendo como centralidade as teses de Jean Piaget sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino e as ações do sujeito ao interagir com o ambiente social.

Ao descrever que uma pesquisa utiliza o método de Paulo Freire para a compreensão de um objeto educacional, a pesquisadora e o pesquisador estão se comprometendo com uma forma de ver o mundo: as aprendizagens são sociais e culturais; os saberes são construídos numa sociedade de classes que apresenta desigualdades; o diálogo, a partilha, a comunhão, a solidariedade e a alteridade são atitudes que devem aparecer na prática docente; a amorosidade faz parte do processo educativo; o ato educativo é contraditório e pode ser crítico e libertador, mas pode ser repressivo e calcado em uma prática opressora e limitante.

Quando nos referimos às técnicas de pesquisa, estamos demarcando a forma como se apreende o objeto. Através delas será possível obter aquilo que desejamos analisar. As técnicas são instrumentos pelos quais nos aproximamos da realidade complexa do objeto. Entrevistas, questionários, grupos focais, observações, apropriação de documentos com técnica específica, etc., são instrumentos utilizados para o desvelar daquilo que desejamos dos sujeitos da pesquisa, de documentos escritos e de materiais variados (fotos, objetos, gravuras, desenhos, músicas, áudios, etc.).

Metodologia configura-se como um caminho a seguir. O roteiro da caminhada é guiado pelo método e pela técnica. Na lógica pós-estruturalista, ambos são modificáveis, e a criatividade é valorizada. No campo, na empiria, no acesso a um documento, na execução de entrevistas ou na aplicação de questionários, por exemplo, a realidade apresentada pode ser modificada, visto que entendemos a complexidade do objeto social e cultural. Assim, técnicas podem ser substituídas. Métodos podem ser revistos. Daí a valorização pós-estruturalista de categorias como desconstrução, mutabilidade, provisoriedade, complexidade, criatividade, desconfiança e pluralidade.

A pesquisa é um mundo. O mundo é complexo. A complexidade diz-nos que precisamos cuidar ao lidar com as operações cartesianas e positivistas que discursam uma ciência (e uma pesquisa) padrão, normalizadora e dedutiva. Em ciências humanas e sociais, a lógica de pesquisa solicita que olhemos para essas questões a partir de um entendimento ampliado, situando-as do ponto de vista filosófico, epistêmico e ético. Uma frase vem à minha mente e deixo-a registrada para que as leitoras e os leitores possam produzir novas reflexões: *quem pesquisa se pesquisa...*

Qual o significado de metodologia da pesquisa?

Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares

Karini da Silva Pinto

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

Este texto faz uma abordagem sobre o significado da *metodologia da pesquisa*, entendendo sua relevância no campo da produção do conhecimento acadêmico por se tratar do contexto em que se desenvolve a pesquisa, que, por sua vez, é um procedimento que acontece de maneira sistemática. Desafiamo-nos a problematizar a seguinte questão: Qual o significado de metodologia da pesquisa?

Para a problematização delineamos o seguinte objetivo: enfatizar a relevância da metodologia da pesquisa no contexto acadêmico. E por meio de pesquisa bibliográfica discutimos, de forma sintética, os conceitos de metodologia da pesquisa, explorando aspectos teóricos. A pesquisa bibliográfica ajudou a compreender que a metodologia da pesquisa é um campo indispensável aos pesquisadores no planejamento, desenvolvimento e posterior efetivação da pesquisa ao produzir resultados relevantes para a sociedade.

A metodologia da pesquisa e seus pressupostos

O termo metodologia advém do grego *methodos*, que significa organização, e *logos* denota pesquisa, investigação. Nessa perspectiva, a palavra *metodologia* pressupõe a organização da pesquisa, propondo um caminho a ser seguido nos estudos científicos, tendo como objetivo orientar o caminho na pesquisa. No dicionário *on-line* de língua portuguesa Michaelis (2023), metodologia é o conjunto de regras e procedimentos que objetivam realizar uma pesquisa.

Cabe ressaltar que metodologia não é sinônimo de método; são termos considerados diferentes, porém devem “ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto ou um problema de investigação” (Minayo, 2007, p. 44). Nesse sentido, a metodologia trata da validação do caminho a ser seguido na pesquisa, e o método é a linha teórica do objeto de estudo. Minayo (2001, p. 16) entende que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Nesse contexto, é essencial entendermos que a principal atividade da metodologia é a pesquisa; é a partir da metodologia que a pesquisa ganha credibilidade e valor científico. Para tanto, Gil (2007, p. 17) define pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2007, p. 17).

A partir dessa perspectiva, a pesquisa tem início quando o pesquisador manifesta inquietações a serem resolvidas, também quando se fazem questionamentos sobre o que se pretende estudar;

com isso, pesquisar é um conjunto de ações para buscar respostas visando solucionar um problema.

Toda pesquisa científica deve apresentar uma proposta metodológica que define os passos a serem seguidos pelos pesquisadores; é nesse momento que necessita aparecer o local da pesquisa, o método que será utilizado, o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta, como serão organizados e analisados os dados. A seguir, tem-se um quadro contendo um breve resumo sobre como a pesquisa pode ser classificada (Quadro 1).

Quadro 1 – Classificação das pesquisas científicas

Quanto aos objetivos (Gil, 2007)	Quanto aos procedimentos técnicos (Gil, 2007)	Quanto à abordagem (Minayo, 2001)	Quanto à natureza da pesquisa (Silva e Menezes, 2000)	Quanto à técnica de coleta de dados (Lakatos e Marconi, 2001)	Quanto à técnicas de análise de dados
Exploratória Descritiva Explicativa	Bibliográfica Documental Experimental Ex-post facto Coorte Levantamento Estudo de campo Estudo de caso Pesquisa-ação Pesquisa participante	Qualitativa Quantitativa	Básica Aplicada	Entrevista Questionário Observação Revisão de literatura	Análise de conteúdo (Bardin, 2016). Triangulação na análise de dados (Triviños, 2006).

Fonte: Os autores (2023).

É fundamental entendermos que, ao se tratar de pesquisas em âmbito educacional, a abordagem qualitativa ganha destaque, uma vez que a pesquisa qualitativa “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2007, p. 34).

Em algumas instituições de ensino superior, a metodologia da pesquisa corresponde a uma disciplina dos cursos de graduação. Para Pereira *et al.* (2018, p. 3), “a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica deve estimular os estudantes a fim de que busquem motivações para encontrar respostas às suas indagações, respaldadas e sistematizadas em procedimentos metodológicos pertinentes”. Dessa forma, podemos considerar a metodologia da pesquisa um conjunto de procedimentos que influenciam diretamente a conduta do pesquisador para desenvolver seus estudos com vistas a responder questões que o inquietam, tendo como cenário o contexto acadêmico, que é por excelência o espaço de estudos e de descobertas do mundo científico.

Ao pensarmos em metodologia, logo nos vem a ideia de método, caminho, e começamos a pensar em uma sequência de procedimentos para atingir tal objetivo, porém, ao adicionarmos a palavra “pesquisa”, a metodologia passa a ter um perfil mais organizado, a partir de um contexto próprio que é a academia, espaço onde a ciência tem toda a expressividade e os estudos científicos são elaborados. Nesse contexto, a pesquisa científica mostra-se como algo que é planejado com etapas bem delineadas, conforme aponta Appolinário (2006), quando atribui oito passos para o trabalho científico: Determinando o tema e o problema de pesquisa; Determinando os objetivos e as hipóteses da pesquisa; Determinando o tipo de pesquisa; Construindo a revisão de literatura; Escolhendo os sujeitos da pesquisa; Determinando os instrumentos e procedimentos de coleta de informação; Transcrevendo e analisando os dados; Discutindo os resultados e concluindo. Ao seguir esses passos, o pesquisador está lançando mão de procedimentos que fazem parte de uma

metodologia traçada anteriormente, constante do plano de trabalho ou do projeto de pesquisa por ele elaborado. Cabe ressaltar que as ciências são caracterizadas pela utilização dos métodos científicos, porém nem todas as áreas de estudo que porventura empreguem métodos são ciências, ou seja, a utilização de métodos científicos não é usada apenas na ciência, mas não há ciência sem a utilização de métodos científicos (Pereira *et al.*, 2018).

Considerações finais

Diante da problematização realizada sobre o significado de metodologia da pesquisa, evidenciamos que no desenvolvimento de uma pesquisa é preciso utilizar técnicas comprovadas e validadas pela comunidade científica. O pesquisador deve ter a responsabilidade com seu trabalho e com o tratamento dos dados coletados, que irão produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, a pesquisa científica está sujeita a normas, parâmetros e metodologias cientificamente autorizadas pela comunidade acadêmica.

A metodologia da pesquisa é essencial para o desenvolvimento do conhecimento científico, uma vez que proporciona a estrutura e as ferramentas necessárias para explorar e compreender de maneira sistemática e confiável o objeto de estudo em questão. Com isso, a metodologia da pesquisa deve justificar as escolhas da pesquisa, apontando os métodos e técnicas mais adequados para o alcance dos objetivos propostos e para resultados na busca pela produção de conhecimentos confiáveis, verificáveis e, numa perspectiva qualitativa, compreensíveis. Por fim, vale lembrar que as metodologias da pesquisa no âmbito qualitativo-compreensivo das ciências humanas podem ser criativas. A criatividade no labor científico quali-

tativo amplia as experiências dos pesquisadores, e novas formas de fazer metodologia da pesquisa vão sendo inventadas, testadas, validadas e/ou abandonadas.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MICHAELIS. **Dicionário Online de Português**. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/metodologia/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. E-book. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Apostila de metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

O que significa *tema de pesquisa*?

Fernando Lucas da Silva Gomes

Jânio Oliveira Lima

Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

A elaboração de uma pesquisa em Educação perpassa várias etapas e envolve demandas específicas para aqueles que escolhem investigar, problematizar e analisar os atravessamentos da esfera educacional. Um dos primeiros passos dessa construção refere-se à estruturação de um plano inicial, que será o condutor da pesquisa. Nele é necessário haver aspectos como o problema de pesquisa, os objetivos e o método que será utilizado para análise dos dados. Porém, antes desses elementos se tornarem concretos, o pesquisador precisa definir o que será estudado e pesquisado, ou seja, o *tema de pesquisa*, o qual vai ser o início da caminhada para as futuras descobertas, confirmações ou novos questionamentos a serem observados. Mas o que de fato constitui um *tema de pesquisa*? Como podemos conceituar um *tema de pesquisa*? A definição de tema seria similar à definição de título? Que elementos se inserem no surgimento de um tema de pesquisa? Tais indagações são necessárias para um percurso de sucesso dentro do universo da pesquisa.

A fim de responder a esses questionamentos, o presente capítulo tem como objetivo compreender o que se define por *tema de*

pesquisa. O texto foi elaborado com base na abordagem qualitativa mediante revisão de literatura existente e que será apresentada no decorrer deste trabalho. O capítulo está estruturado em duas seções. A primeira busca trazer distinções entre tema e título, evidenciando como as duas concepções não se constituem como sinônimos, haja vista que possuem conceitos divergentes. A segunda, por sua vez, expõe a relação entre o pesquisador e um tema, de modo a auxiliar, com mais precisão, a designação de um *tema de pesquisa*.

Tema e título: uma mesma definição?

Em uma noção geral, o *tema de pesquisa* indica uma área de interesse a ser problematizada, caracterizando-se como o responsável por determinar os conteúdos que serão estudados no processo de investigação. Assumir um tema é estabelecer o ponto inicial para a criação e construção de qualquer pesquisa, o princípio do caminho a ser trilhado. No campo da Educação, esses enfoques não se distanciam, e o tema também se configura como o primeiro passo a ser dado pelo pesquisador que utiliza essa área como referência.

A fim de compreendermos a definição de *tema de pesquisa* com maior complexidade, é necessário traçar distinções entre alguns elementos inseridos no processo de investigação de um objeto de pesquisa. Comumente confundidos, tema e título não se constituem como sinônimos de um mesmo conceito, porque são aspectos que possuem significações próprias. Silva (2015, p. 41) define *tema* como “uma situação ou ideia que necessita ser pesquisada”. Assim, podemos identificar que a construção de conhecimento acadêmico precisa encontrar-se inerentemente associada a um tema, seja na

produção de um artigo, monografia, dissertação ou tese. Entretanto, ao estabelecer essa configuração, é pertinente compreendermos ainda o tema como um aspecto específico, um recorte de uma esfera com dimensões mais amplas.

Estudos sobre Educação Especial e Questões de Gênero nos livros didáticos, por exemplo, são duas pesquisas na área da Educação pertencentes a essa categoria, mas que possuem temas distintos e respectivos em cada análise, podendo ser pesquisados de diversas formas, com objetos específicos e diferentes perspectivas, dependendo de cada intencionalidade. Corroborando essa ideia, Zanella (2011) afirma que um tema de investigação caracteriza-se por trazer delimitações para um determinado campo, sendo resultado de fatores externos, internos e extraídos de uma categoria extensa. Dessa forma, podemos considerar que um tema contém um direcionamento próprio, derivado de uma esfera que possui uma maior dimensão, como o caso do exemplo citado anteriormente. Entretanto, ao definir essas noções, o pesquisador necessita atentar, ainda, às probabilidades de construção de uma pesquisa em um determinado tema, analisando sua viabilidade no campo estabelecido:

[...] o tema é o assunto que se deseja estudar, debater e desenvolver. Um bom tema deve ser viável, como por exemplo acesso a uma bibliografia, disponibilidade para o desenvolvimento do estudo e adequado ao pesquisador; relevante no que tange à importância científica e informação original; devido à quantidade e qualidade de conteúdos na área, além de permitir novos conhecimentos e indagações (D'Artagnan, 2021, p. 34-35).

Com base nessa afirmação, podemos observar que o tema de uma pesquisa não envolve somente a área de interesse a ser pesquisada, pois ultrapassa essa definição. Nessa perspectiva, um tema

abrange, primeiramente, a verificação das possibilidades, a análise, de modo a compreender se o estudo consegue atingir resultados.

Além disso, pouco adianta um pesquisador ter um pensamento crítico reflexivo para desenvolver um delineamento de pesquisa com base em um tema que traz inquietação, curiosidade ou desejo de contribuir para os estudos científicos se o conteúdo não contém subsídios para torná-lo concreto. Nesse sentido, um tema é um desafio que requer um olhar problematizador, mas ao mesmo tempo uma visão realista sobre o processo que será executado, levando em consideração os materiais, recursos, instrumentos, sujeitos e demais ações que devem colaborar para a obtenção dos resultados gerados a partir da temática escolhida.

Da mesma forma que um tema se constitui como um elemento indissociável de uma pesquisa, um título também assume essa mesma posição, apesar de se tratar de aspectos diferentes. Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) nº 6.023, título refere-se à “palavra, expressão ou frase que designa o assunto ou o conteúdo de um documento” (2018, p. 4). Assim, podemos entendê-lo como o responsável por estabelecer uma primeira aproximação entre os leitores e um estudo realizado. Nesse sentido, o título descreve o conteúdo de uma pesquisa, destacando suas intencionalidades ou os resultados obtidos através dela por meio de enunciados sintéticos (Souza, 2022). Uma investigação que possui como tema a Educação Infantil, por exemplo, pode ter como título “Pedagogia histórico-crítica e a Educação Infantil” ou “Retrocessos da BNCC na Educação Infantil”. O título, dessa forma, está relacionado à representação de uma pesquisa, isto é, trata-se daquele elemento que objetiva os seus delineamentos.

Com base nas definições estabelecidas, além de distanciarmos os dois aspectos por meio de suas respectivas conceituações e características, foi possível compreendermos, com maior assertividade, o que se concebe como tema de pesquisa. Além desses fatores, a discussão realizada proporcionou a localização desse elemento no processo de construção de um estudo, tendo em vista que a elaboração de uma pesquisa apresenta complexidades e possui diversas etapas específicas.

Como surge o tema de uma pesquisa

O tema de uma pesquisa, além dos aspectos já discutidos anteriormente, necessita apresentar-se como um agente instigante, seja no que se refere a novas descobertas acadêmicas ou à ampliação de conhecimentos já existentes. Ao analisarmos seus desdobramentos, notamos que o surgimento de um tema de pesquisa está relacionado, de forma direta ou indireta, aos interesses do pesquisador ou da proposta acadêmica da qual ele é participante. Assim, a fim de cumprirmos nosso objetivo de conceituar tema de pesquisa, também se torna interessante olharmos para esse atravessamento, haja vista que ele nos auxilia no entendimento mais imersivo dessa definição. A respeito dessa configuração, o tema de uma pesquisa não pode ser classificado como uma manifestação neutra, pois permeia o pesquisador. Isso porque:

A seleção de um tema pode, inicialmente, nascer da curiosidade do pesquisador. Essa curiosidade pode estar atrelada a uma incompreensão teórica, uma dúvida ou mesmo um questionamento relacionado ao cotidiano da organização. É também necessário que o pesquisador faça uma reflexão pessoal sobre suas habilidades, conhecimento, preferências, segurança, aptidões, interesses e afinidade com o tema (Zanella, 2011, p. 48).

Por conseguinte, podemos entender que o surgimento de um tema encontra-se atrelado aos interesses e às manifestações de quem opta por desenvolvê-lo, de maneira que a investigação se torne fluida no momento em que ocorre uma aproximação entre as duas partes. Nessa perspectiva, notamos ainda que, a partir do momento em que o tema de uma pesquisa é selecionado, o pesquisador assume uma posição intencional, e o estudo deixa de ser classificado como uma manifestação isenta e permeada de neutralidades. Um tema, antes de qualquer característica, é um campo de interesse que se pretende pesquisar, um direcionamento sobre um determinado campo.

Ao discutirmos sobre os processos de surgimento de um tema, também precisamos atentar às influências externas, para que possamos, então, olhar tanto para os interesses subjetivos do pesquisador como também para as proposições que são apresentadas a ele. Um tema pode surgir através de sugestões, recomendações ou orientações por meio de indicações de disciplinas e programas de pós-graduação, no *feedback* de pesquisas já realizadas ou a partir de estudos teóricos especializados (Barros; Lehfeld, 2002). Desse modo, ao discutirmos esse aspecto, faz-se necessário analisarmos as manifestações internas e externas.

Por meio do diálogo produzido podemos verificar que um tema de pesquisa é considerado um campo delimitado, que se debruça sobre um ponto específico e que não pode ser classificado como neutro. Nessa perspectiva, o tema advém de uma proposta do pesquisador, decorrente de seu próprio interesse, ou é recomendado a ele por fatores externos, como é o caso da realização de uma pesquisa para uma disciplina acadêmica. Percebemos, assim, que os elementos inseridos no surgimento de um tema de pesquisa podem ser tanto intrínsecos quanto extrínsecos.

Considerações finais

Através das discussões teóricas realizadas ao longo do capítulo, foi possível compreendermos o que se constitui um tema de pesquisa. O tema, apesar de parecer simplório de definição, envolve certas complexidades se optarmos por analisar suas particularidades. Ele é visto como uma bússola que irá direcionar a especificação de um estudo, sendo o principal responsável por nortear outros elementos contidos em uma pesquisa, a exemplo da definição dos objetivos, metodologia, problema e até mesmo do título. Logo, a escolha de um tema é o passo inicial que irá guiar todo o processo.

Tendo em vista que a pesquisa é uma ação componente de toda a esfera acadêmica, seja dos cursos de graduação ou pós-graduação, o tema também se configura como um elemento constituinte dessa área. Seu conceito, conforme conseguimos inferir, é particular e distancia-se da definição de título, por exemplo, uma vez que possui uma relação indissociável com o pesquisador, sendo direcionado tanto através de fatores internos como externos. Consideravelmente, o tema constitui-se como uma área de interesse, uma ideia, situação ou contexto a ser pesquisado, problematizado e/ou analisado.

Diante do que foi dialogado, esperamos que este capítulo possa oferecer subsídios que potencializem a construção de pesquisas na área da Educação. Compreender a definição de um tema, bem como os aspectos que se interseccionam com ele torna-se fundamental para o desenvolvimento de um estudo acurado, capaz de trazer novas percepções para a produção do conhecimento científico.

Referências

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023**: informação – documentação – elaboração de referências. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

D'ARTAGNAN, A. I. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: EDUFPE, 2021.

SILVA, A. M. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed., rev. Fortaleza, CE: EDUECE, 2015.

SOUZA, M. A. A pesquisa científica e seus títulos. **Revista Conhecimento em Ação**, v. 7, n. 1, p. 3-23, jan./jun. 2022.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed., atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

Conceituando objeto de pesquisa

Dayane Gomes Melo Corrêa

Giullia Cristina Mulato Venancio

Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

Ao longo desta teorização em formato de pesquisa bibliográfica, discutimos a relevância da delimitação do objeto de pesquisa, compreendendo-o como parte relevante no processo de construção de um projeto de investigação, uma vez que estabelece os limites e aspectos específicos do tema a ser investigado de forma objetivada, consistente e focada.

Na escrita científica, um dos primeiros passos da investigação trata da delimitação da temática a ser investigada. No que tange ao objeto de pesquisa, são comuns entre os pesquisadores questionamentos após a definição da temática a ser estudada e a delimitação do objeto a ser investigado. De acordo com Araújo, Pimenta e Costa (2015, p. 2), “a escolha do tema é o primeiro passo rumo à construção de um objeto de pesquisa”. Nessa mesma perspectiva, Ceres, Knauth e Hassen (2000) também advogam no sentido de compreender o tema de pesquisa como algo mais amplo, enquanto o objeto estaria voltado à particularidade do que se deseja estudar.

Definir o objeto de pesquisa é um aspecto fundamental de qualquer investigação científica, permitindo o direcionamento, a

construção da metodologia e a expressão dos resultados. Assim, o objeto de pesquisa serve como a centralidade de um estudo científico. Ele desempenha um papel fundamental na definição do escopo e dos limites de um estudo, orientando os pesquisadores em sua apreensão, compreensão e análise. Como tal, é previsível esperar que o objeto de pesquisa afete significativamente as conclusões da investigação.

Para Frossard (2023), o objeto de pesquisa é fundamental para direcionar o discurso do trabalho acadêmico. Ele estabelece o contexto e a afirmação do problema, canalizando os esforços dos pesquisadores em relação a um objetivo comum, que, quando bem definido e relevante, gera uma maior possibilidade de produzir contribuições significativas e novas ideias. Além disso, reforça Frossard (2023), pode-se entender por objeto de estudo tudo aquilo que pode ser observado, estudado e aprendido, uma vez que representa uma entidade da vida real, e é através desse método que se adquire um tipo de conhecimento específico dentro de um nicho de atuação/área.

Vale destacar a compreensão apresentada por Goldenberg (2004), quando diz que o objeto de pesquisa se trata de uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder a seu problema de pesquisa. Para que essa construção possa ocorrer, existem alguns motivos que levam à escolha de um objeto: a exemplaridade de um indivíduo ou grupo e a possibilidade de explorar um problema em profundidade em uma instituição ou família, por exemplo.

Goldenberg (2004) também argumenta que qualquer tema ou assunto da atualidade pode ser objeto de uma pesquisa científica. Esta seria a importância de delimitar o objeto de estudo na medi-

da em que o mesmo deve e precisa responder aos interesses e anseios do pesquisador, possuindo facilidades em obter fontes de consulta que sejam acessíveis, de fácil manejo e compreensão.

Delimitando o objeto de pesquisa

A delimitação do objeto de pesquisa é um passo fundamental no processo de investigação científica, caracterizando o escopo e os limites de um estudo. Ele estabelece as bases para um estudo sistemático, fornecendo orientação e clareza aos pesquisadores. Eco (1995, p. 21) acredita que “[...] definir o objeto significa definir as condições sob as quais podemos falar, com base em certas regras que estabeleceram antes de nós”. Nesse sentido, o objeto de pesquisa refere-se ao assunto ou tópico sob investigação.

Definir claramente o objeto de pesquisa é essencial para evitar a ambiguidade e garantir que o estudo permaneça focado e coerente. Salvador (1980, p. 46-8) enfatiza que a delimitação do objeto de pesquisa implica:

a) Distinguir o sujeito e o objeto da questão. O sujeito é a realidade a respeito da qual se deseja saber alguma coisa. É o universo de referência. Pode ser constituída de objetos, fatos, fenômenos ou pessoas a cujo respeito faz-se o estudo com dois objetivos principais: ou de melhor apreendê-los ou com a intenção de agir sobre eles. O objeto de um assunto é o tema propriamente dito. Corresponde àquilo que se deseja saber ou realizar a respeito do sujeito. É o conteúdo que se focaliza, em torno do qual gira toda a discussão ou indagação.

b) Especificar os limites da extensão tanto do sujeito quanto do objeto. Pode ser realizado através de: 1) Adjetivos explicativos ou restritivos. Pelos adjetivos explicativos, designam-se as qualidades, condições ou estados essenciais ao sujeito e ao objeto. Ao contrário, pelos adjetivos restritivos, indicam-se as qualidades, condições ou estados acidentais do sujeito ou objeto. O adjetivo explicativo é um desdobramento das partes constituintes de um ser, ao passo que o adjetivo restritivo ou acidental é um acréscimo arbitrário. Exemplo:

• adjetivo explicativo: Organização social do trabalho. • adjetivo restritivo: Organização atual do trabalho; 2) Complementos nominais de especificação. São pessoas ou coisas que, acrescentadas a substantivos ou adjetivos, especificam a ação ou sentimentos que os mesmos substantivos ou adjetivos designam. Exemplo: Organização social do trabalho de produção artesanal; 3) Determinação das circunstâncias. Às vezes, pode ser necessário determinar as circunstâncias que limitam mais ainda a extensão do assunto, especialmente as circunstâncias de tempo e espaço.

A partir das proposições de Salvador (1980), a delimitação do objeto de pesquisa é uma etapa crucial no processo de investigação científica. Essa delimitação implica reconhecer as limitações do estudo, exigindo que os pesquisadores tomem decisões sobre o que incluir e excluir de sua investigação. Ao definir um escopo claro e bem delimitado, os pesquisadores garantem a relevância de seu trabalho e conseguem gerenciar o alcance de suas análises. Portanto, ao adotar uma abordagem criteriosa nessa etapa do processo de pesquisa, os pesquisadores têm a oportunidade de desenvolver trabalhos que transcendem os limites do conhecimento existente e, assim, desempenham um papel significativo no avanço da ciência e na solução de problemas relevantes da atualidade.

Nesse contexto, é importante destacar que, diante da amplitude de uma temática de pesquisa, a delimitação cuidadosa do objeto de estudo desempenha um papel fundamental para direcionar a investigação de forma mais específica e precisa. Com o intuito de ilustrar esse processo, apresentaremos a seguir um exemplo concreto de como um pesquisador poderia delimitar o objeto de pesquisa dentro do tema abrangente, a exemplo da gestão escolar democrática. Ao demonstrar esse exemplo, espera-se uma compreensão mais clara de como a escolha criteriosa do objeto de pesquisa pode orientar e enriquecer a investigação científica.

Ao se deparar com a temática ampla da gestão escolar democrática, o pesquisador enfrenta o desafio de delimitar seu objeto de pesquisa para direcionar sua investigação de maneira mais específica. Suponhamos que o pesquisador esteja interessado em entender como a gestão democrática é percebida e praticada pelos gestores escolares. Nesse caso, o objeto de pesquisa poderiam ser “as concepções dos gestores escolares sobre a gestão escolar democrática”.

Outra possibilidade seria focar nas percepções e opiniões dos diversos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, como professores, alunos e funcionários. Nesse caso, o objeto de pesquisa poderia ser “a concepção dos diferentes sujeitos sobre a gestão escolar democrática”. Uma outra alternativa poderia ser investigar um aspecto específico relacionado à gestão escolar democrática, como, por exemplo, analisar como são conduzidos os processos de eleição dos gestores escolares em uma determinada região. Nesse caso, o objeto de pesquisa poderia ser “o processo de escolha da gestão escolar democrática em escolas públicas”.

A partir dos exemplos apresentados, percebe-se que a delimitação cuidadosa do objeto de pesquisa é uma etapa essencial no processo de investigação científica, especialmente quando a temática é ampla e abrangente. Definindo claramente o objeto de pesquisa, o pesquisador estará direcionando sua investigação para responder a perguntas específicas dentro da temática escolhida. Essa delimitação permitirá ao pesquisador explorar detalhadamente o objeto de estudo escolhido, analisar dados pertinentes e contribuir para um entendimento mais aprofundado do tema proposto.

É nesse contexto que o objeto de pesquisa desempenha um papel crucial, possibilitando a centralidade e o direcionamento da

investigação. Ao delimitar com precisão o objeto de estudo, o pesquisador é capaz de aprofundar-se na compreensão de aspectos específicos, coletar dados relevantes e fornecer respostas mais consistentes às questões de pesquisa. Dessa forma, a escolha criteriosa do objeto de pesquisa não apenas direciona o trabalho científico, mas contribui para que a investigação alcance resultados significativos.

Considerações finais

Delimitar o objeto de pesquisa consiste em definir claramente o que será investigado. Essa delimitação é de extrema importância e representa o primeiro passo da investigação. Ao longo deste texto buscamos evidenciar e caracterizar o objeto de pesquisa como uma etapa essencial na escrita científica, apoiando-nos em teóricos que destacam suas contribuições para o processo de pesquisa.

É importante destacar que, independentemente da metodologia adotada pelo pesquisador, a definição do objeto de pesquisa guiará toda a investigação, permitindo aprofundamento e direcionamento coerente ao longo do estudo proposto. Através dessa delimitação o pesquisador adquire clareza sobre quais aspectos e questões serão abordados.

Portanto, mais do que simplesmente investigar, a definição cuidadosa do objeto de pesquisa é essencial para que a pesquisa seja fundamentada e coesa. Ao delimitar com precisão o objeto, o pesquisador estabelece bases sólidas para a produção de conhecimento científico significativo. Assim, reconhecemos a delimitação do objeto de pesquisa como um elemento-chave para o sucesso e a qualidade das pesquisas científicas.

Referências

ARAÚJO, Júlio; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações**, Campo Grande, 2015. v. 16, n. 1, p. 175-188.

CERES, VÍctoria Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 12. ed. Tradução de Gilson César Cardoso Sousa. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FROSSARD, Fabio. **O que é Objeto de Pesquisa?** Entenda o significado. Disponível em: <https://alunoexpert.com.br/objeto-de-pesquisa/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração de trabalhos científicos. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

O que é o item justificativa?

Chiara Maria Fernandes da Silva

Karoliny Reis Pereira

Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

Vamos imaginar uma situação inusitada. Você marcou um passeio interessante com um amigo ou amiga. Vocês definiram o horário, o local e o motivo do passeio. O objetivo é apenas apreciar a companhia de uma boa amizade. No entanto, a pessoa com quem você irá se encontrar sabe que você tem o costume de não ser pontual, e isso é recorrente e notável entre amigos, amigas e familiares. Nesse dia, porém, você estava determinado a quebrar esse paradigma e resolveu sair de casa com aproximadamente uma hora de antecedência para evitar atrasos.

Você resolve usar um carro de aplicativo para não perder mais tempo em um ônibus e conseguir chegar antes e aproveitar ainda mais a ocasião. Aproximadamente dez minutos após iniciar a viagem, o pneu do carro fura ao passar em um buraco. O motorista cancela a corrida, e você resolve pegar outro transporte. Como a internet não ajudou, outros importantes minutos são desperdiçados, e a decisão seguinte é pegar um coletivo. Dessa vez, também por questões financeiras e a proximidade com o local, você resolve usar o ônibus mesmo. Todavia, poucos minutos após entrar no trans-

porte, depara-se com um engarrafamento causado por um acidente de trânsito. Outro motivo de atraso. No entanto, apesar de não ser pontual, você é persistente e não irá desistir do passeio tão facilmente. Sua determinação será mantida, talvez com um atraso menor. Sendo assim, você permanece no ônibus pacientemente, mesmo sabendo que irá realmente se atrasar. Após ultrapassar o motivo do engarrafamento, o acidente em questão, o trânsito finalmente flui, e a viagem continua sem maiores intercorrências.

Você chega ao lugar marcado cerca de quarenta minutos após o horário combinado. E agora? Como explicar que, na verdade, você se atrasou por motivos que estavam além de suas ações? Como explicar que, apesar de seus esforços, o atraso ocorreu mesmo assim? Como explicar a pontualidade na saída, mas não na chegada ao local? É exatamente nesse ponto da história que destacamos a *justificativa* e sua importância.

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, apoiada na revisão de literatura a respeito da temática e teve como fontes de dados livros, artigos e revistas. Com base no material bibliográfico selecionado, lido e analisado, apresentamos alguns conceitos que explicam do que se trata o item *justificativa*, a fim de enfatizar não apenas a importância, mas a relevância desse elemento como parte do conjunto de informações sobre a construção de um projeto de pesquisa.

O que é o item *justificativa*?

A palavra *justificativa* tem o seu significado definido no *Dicio – Dicionário Online de Português* como “motivo, razão, causa, argumento ou algo usado para comprovar ou provar a veracidade

de um fato, de uma ação praticada” (Justificativa, 2023). Um exemplo dessa definição pode ser visto a seguir: *O réu foi condenado por não apresentar uma justificativa para suas ações*. Outra forma de justificativa é “dar uma desculpa”, como popularmente é chamada, que pode ser definida como uma razão usada como pretexto para se esquivar ou evitar algo ou alguém. Alguns exemplos desse significado podem ser encontrados a seguir: *Ela saiu sem dar uma justificativa* ou *O presidente renunciou ao cargo sem apresentar uma justificativa*. Em ambos os casos, a justificativa pretende tornar relevante e/ou verdadeiro um argumento, uma ação ou mesmo expor as razões pelas quais um fato aconteceu ou irá acontecer.

Quando nos referimos à *justificativa* na pesquisa científica, sua função não difere do que o dicionário expõe, pois procura descrever a importância ou relevância de um tema para a construção do conhecimento em discussão.

Dentre as perguntas que devemos responder ao iniciar uma pesquisa científica ou durante a fase de planejamento dessa atividade podemos citar como exemplos: O que pesquisar? Quais sujeitos irão participar dessa pesquisa? Quais procedimentos devo adotar? E assim por diante. A justificativa refere-se à seguinte questão: Por que pesquisar? No entanto, as respostas para essa pergunta não são simples.

A autora Suely Ferreira Deslandes (2016), ao tratar sobre justificativa na obra *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, indica que essa etapa demonstra a relevância e a importância que o tema apresenta e expõe os motivos pelos quais a pesquisa deve ser realizada. Tais motivos, segundo a autora, estão divididos em quatro ordens distintas: motivos de ordem teórica, motivos de ordem prática, motivos de ordem pessoal e motivos de ordem acadêmica.

Os motivos de ordem teórica são as causas da construção do estudo em questão e as possibilidades de ampliação da compreensão sobre o problema de pesquisa. Nesse sentido, a justificativa é a explicação que demonstra que, por meio dessa pesquisa, o tema proposto será melhor abordado e o quanto isso enriquecerá o campo teórico. Os motivos de ordem prática relacionam-se à intervenção na questão social abordada na pesquisa ou mesmo na construção de subsídios ou ferramentas para operar mudanças no cenário social como forma de atender às suas demandas ou necessidades. Os motivos de ordem pessoal estão ligados à trajetória do(a) pesquisador(a) e à importância do tema tratado.

Sendo assim, esses motivos apontam tanto para a relação construída entre a pessoa que fará a pesquisa e o objeto de estudo como para as causas que nortearam a sua escolha como tema para investigação. É importante ressaltar, dentro da ordem em destaque pela autora Deslandes (2016), a influência mútua que ocorre nessa relação e as inclinações intrínsecas da pessoa que realizará a pesquisa sobre o tema proposto. Os motivos de ordem acadêmica dividem-se em argumentos distintos, que se desdobram em vias de argumentação e que, no entendimento da autora, caracterizam o nível de conhecimento e da produção acumulada que trata sobre a temática escolhida.

Além desse ponto, é possível perceber quais espaços estão em branco, abertos às discussões necessárias para o desenvolvimento de conteúdos no contexto do tema escolhido, além das causas que podem elevar o potencial para ampliar o conhecimento disponível com expectativas de avanço metodológico.

Portanto, quando se trata de analisar as razões de ordem teórica ou se referir ao estágio de desenvolvimento da teoria, não se pretende

explicitar o referencial teórico que se irá adotar, mas apenas ressaltar a importância da pesquisa no campo da teoria [bem como no campo da prática] (Lakatos; Marconi, 1989, p. 103).

Laville e Dionne (1999) explicam que a justificativa deve indicar três aspectos fundamentais na pesquisa a ser realizada. Sobre isso, o primeiro aspecto refere-se à relevância prática e intelectual do tema escolhido. Esse pensamento coaduna-se com o que afirma Deslandes (2016) ao tratar as quatro ordens dos motivos para fazer uma pesquisa, descritas brevemente nos parágrafos anteriores.

O segundo aspecto trata das contribuições que a pesquisa poderá trazer para o contexto acadêmico e social como meio de aprofundar reflexões e discussões, além de solucionar ou oportunizar meios para soluções de problemas sociais. O terceiro aspecto é o estado da arte, ou seja, o estágio de desenvolvimento do tema em questão e como este tem sido apresentado na literatura atual.

A partir dos estudos de Lakatos e Marconi (1989) podemos entender que a justificativa apresenta diferenças da revisão bibliográfica e geralmente não apresenta citações de outros autores. Essa mesma razão explica a diferença existente entre a justificativa e a teoria a partir da qual a investigação se originou. Por essa razão a elaboração e a estrutura de uma justificativa de pesquisa são distintas do referencial teórico.

Considerações finais

A *justificativa* tem importância inegável na construção de um projeto de pesquisa e não pode ser reduzida ao convencimento dos leitores sobre a relevância do tema escolhido para desenvolver uma

investigação científica. Não se trata apenas de vender um produto por sua eficiência e eficácia.

Como elemento que integra o plano norteador a partir do qual a pesquisa será desenvolvida, ou seja, o projeto de pesquisa, a elaboração da justificativa deve atender os aspectos fundamentais já descritos pelos(as) autores(as) anteriormente, com destaque para as ordens teórica, prática, pessoal e acadêmica dos motivos que tornam relevante a pesquisa em questão. Tais motivos exprimem não só o desejo de convencer sobre as contribuições do estudo que será desenvolvido, mas a trajetória, as motivações, as inclinações e aspirações que levaram à sua escolha e construção.

Além desses aspectos, é válido resgatar as indicações de Laville e Dionne (1999), em que a justificativa deve apresentar em sua estrutura as possíveis contribuições conceituais e acadêmicas, bem como meios de alargar as fronteiras dos conhecimentos já elaborados, mas que ainda carecem de discussões assertivas para o seu enriquecimento.

Referências

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 31-60.

JUSTIFICATIVA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/justificativa/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

O que é o objetivo de pesquisa?

Poliane de Lima Vaz da Costa
Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa
Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

Em uma das passagens da obra infantil *Alice no país das maravilhas*, escrita por Lewis Carroll (1998, p. 59), a protagonista Alice, achando-se totalmente perdida e na busca por indicações sobre o melhor caminho a seguir, inicia um diálogo com o Gato Risonho:

- Poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?
- Depende muito de onde você quer chegar – disse o Gato.
- Não me importa muito onde... – foi dizendo Alice.
- Nesse caso, não faz diferença por qual caminho você vá – disse o Gato.

Decidimos trazer à baila esse clássico cultural e literário, pois consideramos que essa conversação entre a menina Alice e o Gato Risonho elucidada com coerência a significância que os objetivos têm em todos os aspectos de nossa existência: para a vida ter rumo, é imprescindível termos metas, objetivos.

Destarte, o presente texto tem como foco discorrer alguns apontamentos acerca dos objetivos como um item imprescindível da pesquisa. Primeiramente, apresentamos a importância desse elemento constitutivo dos projetos de pesquisa, apontando ainda um conceito para definir tal vocábulo, dicas para sua redação e sua clas-

sificação. Na sequência, conversamos sobre a delimitação e as escolhas dos verbos para a elaboração dos objetivos.

Conceituando objetivos

Na elaboração do projeto de pesquisa, uma parte significativa passa pela escolha dos objetivos no resultado que você espera alcançar como consequência final de sua investigação. A sua importância está no fato de deixar evidente aquilo que o pesquisador pretende desenvolver desde as escolhas teóricas até os resultados a serem alcançados, facilitando, inclusive, todo o processo investigativo. A “formulação de objetivos leva o autor do projeto a perceber as etapas contidas em seu trabalho, isto é, os objetivos orientam a revisão da literatura e a metodologia do projeto” (Roesch, 2013, p. 94).

Minayo (2016, p. 41), ao tratar do item objetivos, expressa que “buscamos com a formulação dos objetivos responder ao que é pretendido com a pesquisa, que propósitos almejamos alcançar ao término da investigação”. Por meio deles os leitores que terão acesso à sua pesquisa entenderão com mais detalhes onde você projeta chegar. Nesse sentido, vale a pena retomar a pergunta central: o que são objetivos?

O *Dicionário Online de Português* define objetivo como “o que se tem como propósito; aquilo que se quer obter, alcançar, realizar; propósito, meta, alvo” (Objetivo, 2023). O mesmo dicionário ainda apresenta sua etimologia (origem da palavra objetivo) como derivada do latim eclesiástico “*objectivus, a, um*”, significando fim/ propósito. Sendo assim, com um objetivo claro e bem definido, o indivíduo é impelido a tomar determinada decisão ou ir em busca de algo com

o fim de atingi-lo, investindo para tanto tempo e recursos (Objetivo, 2023).

Para Gil (2022, p. 46), “o objetivo constitui o guia para a determinação das ações específicas a serem efetivadas para a solução do problema”. Isso requer que o pesquisador informe de forma clara em seu texto o que pretende produzir como resultado final de seu estudo.

Da Silva (2012) informa que, para a composição dos objetivos, é central olhar para o que você sinalizou como sendo seu problema de pesquisa, o que você realmente vai analisar no percurso investigativo e a formulação da pergunta que direcionará às hipóteses. Agora, alinhando a pergunta elaborada e transformando-a em uma frase afirmativa, você terá delineado seu objetivo de pesquisa, a intenção de sua pesquisa, ou seja, a finalidade da realização do estudo a ser feito.

Uma outra recomendação para a redação dos objetivos, dessa vez apresentada por Roesch (2013), é formulá-los em sentenças curtas e claras para cada um deles em vez de apresentá-los na forma de um texto. Não podemos esquecer ainda que eles precisam começar com verbos no infinitivo, que são aqueles em seu estado natural, podendo ser identificados por meio de suas terminações: ar, er ou ir. Alguns exemplos de verbos no infinitivo: identificar, analisar, promover, descrever, reduzir, definir, etc.

Os objetivos de pesquisa e sua classificação

Os objetivos classificam-se em objetivo geral e específicos. Sobre o objetivo geral, este relaciona-se com a visão global e abrangente do tema, dando a direção que a pesquisa tomará em seu percurso.

Como o próprio nome diz, é o objetivo maior da pesquisa (Da Silva, 2012). Vincula-se diretamente “ao conhecimento que o estudo proporcionará em relação ao objeto, constituindo-se o ‘resultado intelectual’ a ser obtido no final da pesquisa” (Santos, 2004 *apud* Minayo, 2016, p. 41). Ele apresenta um caráter mais amplo, disposto em uma única frase. Tenha em mente que você deve ter somente um objetivo geral.

Os objetivos específicos estão diretamente amarrados ao objetivo geral, mas possuem um caráter mais claramente definido, dando uma maior delimitação ao tema. “Tem função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar o objetivo geral a situações particulares” (Lakatos, 2021, p. 119) Eles são, portanto, os responsáveis por detalhar as ideias do estudo, indicando quais são os passos necessários que você deve percorrer para o alcance de seu objetivo maior. São tópicos ou desdobramentos que servem de complemento à questão central, assinalando as etapas ou fases da pesquisa.

Sobre o volume de objetivos específicos que seu projeto de pesquisa deve conter, evite redigi-los em uma quantidade extensa. Embora não exista uma regra definida, a literatura sugere que estes podem ser de três até cinco. Questões como recursos e tempo suficiente para completar o que tinha sido proposto devem ser levados em consideração ao definir a medida certa dos objetivos específicos para o posterior sucesso de sua pesquisa (Roesch, 2013). Do contrário, se você tiver muitos objetivos, pode acontecer que acabe não conseguindo atingi-los da forma como almejava.

Pensando sobre os verbos dos objetivos

Na formulação dos objetivos para uma pesquisa, uma teoria que pode auxiliar é a *Taxonomia de Bloom* ou *Taxonomia dos Objetivos Educacionais*. Apesar de voltada para “o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de classificar os diferentes níveis de cognição humana, de pensamento, aprendizagem e compreensão” (Oliveira, p. 24), a taxonomia apresentada por Bloom (1956) pode ser uma ferramenta de apoio na definição dos verbos dos objetivos da pesquisa.

Partindo da estrutura da Taxonomia, conseguimos organizar as possibilidades que podemos ter com a pesquisa, pois essa lista um conjunto de verbos que são mais adequados ao resultado que se pretende atingir. Se, por exemplo, temos em mente o que nossa pesquisa pretende analisar, logo podemos recorrer à categoria proposta por Bloom, especificamente na área de análise, e então escolher um verbo que melhor se adéque ao nosso problema de pesquisa e que esteja relacionado com a proposta exemplificada, que é analisar.

No Quadro 1, apresentamos cada uma das seis categorias definidas por Bloom e seus respectivos verbos, os quais acreditamos que poderão ser úteis na escolha dos objetivos de seu projeto.

Quadro 1 – Categorias, definição e verbos da Taxonomia de Bloom

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	VERBOS DE AÇÃO
Conhecimento	Processo que requer comportamentos do estudante de evocação, reconhecimento e memória. Habilidade de lembrar com exatidão informações e conteúdos previamente abordados como datas, relatos, procedimentos, fórmulas, teorias, regras.	Listar, rotular, nomear, dizer, definir, denominar, ordenar, reconhecer.
Compreensão	Requer elaboração (modificação) de um dado ou informação original. O estudante deve ser capaz de usar uma informação original e ampliá-la, reduzi-la, representá-la de outra forma (oral, escrita, diagrama, etc.) ou prever consequências resultantes da informação original.	Explicar, resumir, descrever, ilustrar, construir, converter, decodificar, resolver, redefinir, traduzir.
Aplicação	Exige habilidade do aluno para usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas.	Aplicar, aterar, programar, demonstrar, desenvolver, empregar, resolver, usar, construir.
Análise	Caracteriza-se pelo desdobramento de uma comunicação em seus elementos ou partes constituintes, de modo que as hierarquias entre as ideias expressas sejam explicitadas. Esse processo pressupõe identificar os aspectos centrais de uma proposição, verificar a sua validade e constatar possíveis incongruências lógicas.	Analisar, categorizar, comparar, separar, classificar, identificar, distinguir, esquematizar, relacionar.
Síntese	Reúne habilidades do indivíduo para a combinação de elementos e partes, de modo a formar um todo.	Criar, planejar, elaborar hipóteses, inventar, desenvolver, explicar, categorizar, conceber, construir.
Avaliação	Julgamento a respeito do valor de ideias, materiais, trabalhos, métodos e soluções para certos propósitos.	Julgar, recomendar, criticar, justificar, avaliar, comparar.

Fonte: Oliveira (2018, p. 31), adaptado.

Dessa forma, o pesquisador pode aplicar a Taxonomia de Bloom e definir seus objetivos, que devem ser expressos com base no verbo mais adequado.

Como vimos neste capítulo, seus objetivos indicam a intencionalidade de sua pesquisa e constituem o guia para a determinação das ações. Lembre-se de que eles devem ser formulados com clareza e objetividade e precisam descrever tudo aquilo que você realmente vai fazer em seu trabalho.

Referências

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals.** London: Longmans, 1956.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas.** 2. ed. Tradução de Isabel de Lorenzo. São Paulo: Ed. do Brasil, 2000.

DA SILVA, L. V.; MACHADO, L.; SACCOL, A.; AZEVEDO, D. **Metodologia de pesquisa em Administração.** 1. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OBJETIVO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/objetivo/>. Acesso em: 7 jul. 2023.

OLIVEIRA, M. C. M. de. **A construção do conhecimento de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica sob os níveis da Taxionomia de Bloom**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Roraima, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9163126. Acesso em: 24 jul. 2023.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

O que é o problema de pesquisa?

Angela Maria Leonardo Silva
Aurelice Maria de Oliveira Paula
Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

A realização de uma pesquisa científica inicia por seu delineamento a partir da construção de um projeto de pesquisa. Nessa dimensão, o pesquisador, ao decidir por uma temática que lhe interessa, que julga ser pertinente, necessária e que tenha relevância social, procura cercar-se de conhecimentos através dos estudos anteriores para descobrir lacunas ainda existentes nessa temática e definir o tema e conseqüentemente o *problema de pesquisa*. Daí que justificamos a relevância dessa problematização que apresentamos, haja vista que dúvidas são comuns no que tange à formulação de um *problema de pesquisa*, fato que julgamos decorrente da falta de compreensão da definição do que realmente se constitui esse conceito. Nesse sentido, o referido texto tem o objetivo de conceituar *problema de pesquisa* a partir da literatura existente sobre o tema, apontando pistas a serem percorridas pelos pesquisadores na etapa inicial da construção de um projeto de pesquisa. Assim, buscamos embasamento teórico na literatura existente sobre o tema em discussão, de forma que este texto está fundamentado em Lakatos e Marconi (2017), Deslandes (2016), Gil (2017), Prodanov e Freitas (2013), Laville e Dionne (1999).

Conceituando problema de pesquisa

Para podermos conceituar *problema de pesquisa*, teremos de considerar a origem da palavra problema, que, segundo Laville e Dionne (1999), é derivada das gregas *pro* (na frente) e *ballein* (jogar), portanto problema significa “jogar na frente”. Levando em consideração o sentido literal da palavra problema, podemos inferir que “jogar para a frente” é deixar para depois, postergar. Dessa forma, um problema é uma situação indesejável que muitas vezes preferimos procrastinar ao invés de resolvê-lo. No campo da pesquisa científica, um problema configura-se literalmente como uma questão a ser resolvida ou, ainda, uma questão que poderá reforçar resultados obtidos em outras pesquisas existentes sobre uma mesma temática.

A partir dessa compreensão, afirmamos que o problema científico conduzirá toda a pesquisa a ser executada, desde o projeto até os resultados, pois “toda investigação científica parte de um problema: fato ou conjunto de fatos para o qual não temos explicação aceitável, pois não se adapta às nossas expectativas, ou seja, ao conhecimento prévio da área onde se situa o problema da pesquisa” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 70). Assim, o pesquisador não irá dedicar seu tempo para saber coisas óbvias, como, por exemplo, “saber se a chuva molha”; pelo contrário, buscará responder a questões da realidade humana com o intuito de mudar e melhorar a vida das pessoas através das possíveis soluções resultantes de uma pesquisa.

Para Gil (2017, p. 21), “[...] nem todo problema proposto é passível de tratamento científico. Isso significa que para se realizar uma pesquisa é necessário, em primeiro lugar, certificar-se de que o problema cogitado se enquadra na categoria de científico”. Portanto, um problema de pesquisa deve ter um tratamento científico ri-

goroso que o comprove e que possibilite encontrar soluções para resolvê-lo ou minimizá-lo. Conforme Laville e Dionne:

Um problema de pesquisa não é, portanto, um problema que se pode “resolver” pela intuição, pela tradição, pelo senso comum ou até pela simples especulação. Um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução (Laville; Dionne, 1999, p. 88).

Assim sendo, Laville e Dionne (1999) orientam-nos a observar de forma crítica o ambiente no qual estamos inseridos para detectar alguma situação que nos traz inquietação. Então, a partir dessa situação incômoda, construir o problema de pesquisa, que pode ser por meio de uma pergunta clara que facilite ao pesquisador determinar o problema e elaborar o percurso posterior da pesquisa.

No que se refere ao conceito de problema de pesquisa, Gomides (2002) enfatiza que “[...] consiste em dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver. O objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico” (Gomides, 2002, p. 7). Ou seja, a formulação de um problema, para ser considerado científico, necessita de alguns critérios, sobre os quais Prodanov e Freitas (2013) orientam que o problema científico deve ser enunciado em forma de pergunta, além de corresponder a interesses pessoais (capacidade), sociais e científicos, isto é, de conteúdo e metodológicos. Esses interesses devem ser harmonizados entre si, constituindo-se em uma questão científica, ou seja, pelo menos duas variáveis devem estar relacionadas entre si, bem como ser objeto de investigação sistemática, controlada e crítica e deve ser empiricamente verificado.

Nesse sentido, podemos observar se o problema identificado é realmente um problema científico, ou seja, se é possível verificá-lo através dos métodos científicos. Assim, entendemos que, para formular um problema de pesquisa, é necessário atentar a várias questões para validar a intenção da pesquisa. Dessa maneira, o pesquisador poderá elaborar a questão que definirá o problema de pesquisa de forma objetiva, clara e viável de solução.

Na mesma perspectiva, Lakatos e Marconi (2017) asseveram que “o problema, assim, consiste em um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (Lakatos; Marconi, 2017, p. 140). É nessa compreensão que o problema de pesquisa se constitui em uma declaração operativa, cuja melhor solução é a utilização de métodos científicos como forma de elucidação do problema.

Em contrapartida, Deslandes (2016) chama nossa atenção para uma das questões que causa dúvida por ocasião da formulação do problema de pesquisa, sendo a diferenciação entre problema e problemática. Segundo ela, ao formularmos perguntas ao tema, construiremos sua problematização. Nesse sentido, um problema científico decorre, portanto, de um aprofundamento do tema, assim “[...] ele é sempre individualizado e específico” (Deslandes, 2016, p. 36). Entendemos, portanto, que o problema é decorrente de um contexto que é a problemática e que por vezes a definição do problema se constitui tarefa difícil, porém o problema é a razão da existência de um projeto de pesquisa.

Referências

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: GOMES, Romeu Gomes; DESLANDES, Suely Ferreira Maria; MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5. reimp., 2021. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMIDES, J. E. A definição do problema de pesquisa é a chave para o sucesso do projeto de pesquisa. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, ano IV, n. 6, 1º sem. 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 7. ed., 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico]**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

O que significa o *cronograma de pesquisa?*

Antônio José Viana da Silva

Regiane Pereira Silva

Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

Como ponto inicial para nossa discussão, recorremos a Immanuel Kant (1997), que discorre sobre espaço e tempo, apresentando o primeiro para identificar quão distantes objetos reais estão uns dos outros, enquanto o tempo é utilizado para comparar intervalos entre eventos reais. Embora Kant (1997) tenha apresentado essa sua visão em outro contexto, percebemos que conjuga com nossa temática, uma vez que o *cronograma*, enquanto elemento textual de um projeto de pesquisa, deve apresentar um caminho que possa favorecer ações do pesquisador a partir de um tempo e espaço planejados.

No item *cronograma*, busca-se estruturar, no universo da produção científica, os caminhos teóricos e práticos da produção do conhecimento nas distintas etapas, demonstrando, numa sequência lógica, a trajetória a ser percorrida, ou seja, o passo a passo de forma ordenada.

O cronograma como elemento do projeto de pesquisa

Ao trazer esta temática, o *cronograma*, como um dos elementos textuais indispensáveis ao projeto de pesquisa, objetivamos contribuir com os leitores que buscam informações sobre o tema. Sabemos que a pesquisa, assim como toda atividade realizada pelo ser humano no âmbito de um sistema, por mais simples que seja, exige que as ações realizadas ao longo de seu percurso sejam efetivamente pensadas e planejadas.

Em uma dimensão mais alargada, por exemplo, um *cronograma* tem utilidade para uma pessoa na organização de suas ações do dia a dia, para um profissional no âmbito de seu trabalho que traça etapas a serem executadas em tempo estabelecido, e é indispensável para o pesquisador ao planejar as etapas de um projeto de pesquisa em um tempo/espaço determinado. Ou seja, o cronograma é uma ferramenta de uso pessoal, profissional e/ou científico.

De acordo com Severino (2007, p. 142), o projeto de pesquisa deverá conter vários elementos, que comporão o seguinte roteiro: “[...] título do projeto, delimitação do tema e do problema, apresentação de hipóteses, explicitação do quadro teórico, indicação dos procedimentos metodológicos e técnicos, cronograma de desenvolvimento e referências bibliográficas básicas”. Lakatos e Marconi (2003, p. 217, grifo nosso) informam que a estruturação de um projeto de pesquisa dá-se da seguinte forma: “[...] apresentação (capa e relação do pessoal técnico), objetivo (tema, delimitação do tema, objetivo geral, objetivos específicos), justificativa, metodologia, embasamento teórico [...], *cronograma*, orçamento, instrumento de pesquisa e bibliografia”.

Para Gil (2002), o planejamento da pesquisa concretiza-se mediante a elaboração de um projeto, sendo o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa. Acrescenta ainda que o projeto deve, portanto, especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados. Sobre o cronograma ele ressalta que deve seguir o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o autor apresenta o cronograma como uma ferramenta de planejamento do projeto de pesquisa.

Desse modo, ressaltamos que o *cronograma* de um “Projeto de Pesquisa”, aqui entendido como atividade acadêmica que culmina com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na modalidade de graduação ou pós-graduação, *lato e stricto sensu*, é uma peça indispensável e obrigatória em um projeto de pesquisa, como preconiza o item 4.2.2 da Norma Brasileira de Regulamentação (NBR) n°15287/2011, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011).

O cronograma serve para direcionar os pesquisadores, responsáveis diretos pela execução do trabalho, sobre qual o encadeamento da realização das ações, em qual tempo elas devem ser executadas e se está tudo ocorrendo dentro do prazo previamente estabelecido. Santos ([2021], p. 5) ressalta:

O cronograma responde à pergunta “quando fazer” a investigação científica. Sua principal função é assegurar que cada etapa evento de uma proposta/projeto será apresentada ao futuro orientador/orientadora no prazo determinado, evitando que os atrasos causem estresse tanto ao orientando(a) quanto ao orientador/orientadora e não comprometam o Colegiado do Curso ou Programa de Pós-graduação.

Nesse contexto, o cronograma de um trabalho de pesquisa precisa estabelecer uma baliza de início e conclusão de uma pesquisa científica a partir de um edital ou documento equivalente, sendo o início a entrega do projeto ao Colegiado do Curso de Graduação ou ao Programa de Pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES), Faculdade/Departamento, Centro Universitário ou Universidade, enquanto a conclusão se estende como defesa do TCC. Sobre a organização e planejamento a partir de um cronograma Gil (2002, p. 155) explica:

Como a pesquisa se desenvolve em várias etapas, é necessário fazer a previsão do tempo necessário para se passar de uma fase para outra. Como, também, determinadas fases são desenvolvidas simultaneamente, é necessário ter a indicação de quando isso ocorre. Para tanto, convém definir um cronograma que indique com clareza o tempo de execução previsto para as diversas fases, bem como os momentos em que essas se interpõem.

Sabemos que os eventos/etapas que devem ser listados em um cronograma precisam obedecer às instruções institucionais e/ou do orientador(a), que irá acompanhar todo o processo de pesquisa de seu orientando(a). No entanto, para efeito de exemplo, usaremos itens apresentados por Santos ([2021], p. 11), que afirma:

Em linhas gerais e obedecendo as sequências das atividades, um cronograma de um projeto de pesquisa deve ter os seguintes passos ou eventos/etapas: Entrega do projeto de pesquisa; Ajustes do projeto de pesquisa (a partir da orientação do orientador); Elaboração de resumo crítico sobre a temática; Ampliação do levantamento de fontes bibliográficas, documentais e eletrônicas; Elaboração do capítulo da introdução; Ajustes do capítulo da introdução (após pontuação do orientador); Elaboração da estrutura do marco referencial teórico; Ajustes à parte do referencial teórico (após recomendações do orientador); Elaboração do capítulo da metodologia; Ajustes ao capítulo da metodologia (após recomendações do orientador); Elaboração das técnicas de coletas de dados; Ajustes às técnicas de coletas de dados (após recomendações do orientador); Pré-testagem da(s)

técnica(s) de coleta de dados (pesquisa de campo); Aplicação da(s) técnica(s) de coleta de dados (pesquisa de campo); Tabulação e tratamento dos dados (pesquisa de campo); Elaboração do capítulo, apresentação, análise e interpretação dos resultados; Ajustes ao capítulo; Apresentação, análise e interpretação dos resultados (após pontuações do orientador); Elaboração do capítulo da conclusão; Ajustes ao capítulo da conclusão; Elaboração de um resumo em Língua Portuguesa; Ajustes ao resumo em Língua Portuguesa (após recomendações do orientador); Elaboração de resumo(s) em Língua(s) Estrangeira(s); Ajustes ao(s) resumo(s) em Língua(s) Estrangeira(s) (após recomendações do orientador); Elaboração dos elementos pré e pós-textuais; Submissão do relatório completo do TCC ao orientador; Ajustes ao texto final do TCC (após recomendações do orientador); Revisão do vernáculo por profissional especialista em Letras/Linguística; Elaboração da ficha catalográfica (a cargo da bibliotecária), se for o caso; Preparação de cópias; Encadernação de cópias; Preparação de slides para apresentação (defesa); Defesa do TCC.

Por fim, Figueiredo (2022) lembra-nos de que o *cronograma* propicia o pensar sobre uma estimativa (a mais viável possível) do tempo necessário, delimitando o seu início e o final esperado para cada fase. Informa ainda que o *cronograma* é geralmente apresentado em forma de gráfico, utilizando-se as variáveis tempo e etapas propostas (revisão bibliográfica, montagem dos instrumentos de coleta de dados, aplicação dos instrumentos, análise e considerações finais): “[...] trata-se de um instrumento que permite aos autores avaliarem continuamente o andamento do projeto e a disponibilidade de tempo ainda existente” (Figueiredo, 2022, p. 84).

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15287**: informações e documentos – projeto de pesquisa – apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida. **Método e metodologia da pesquisa científica**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2022.

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

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 4. ed. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Mourujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **Como elaborar projeto de pesquisa, artigo técnico-científico e monografia**. S.l.: s.n., [2021]. Disponível em: https://www.lcsantos.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/202_CONSTRUCAO_PROJETO_PESQUISA.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Conhecendo mais um pouco sobre a Associação Brasileira de Normas Técnicas

Andréia de Sousa Marques Oliveira

Flávia Danielle Simas Costa

Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

A partir da necessidade crescente de padronizar e normatizar processos foi criada, em 1940, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que é uma instituição privada e sem fins lucrativos, responsável pela sistematização das normas técnicas no Brasil. Inicialmente, a criação de uma organização nacional de normalização estava ligada ao desenvolvimento da construção civil e ao domínio técnico e específico do uso do concreto armado (ABNT, 2011, p. 45).

Todavia, no decorrer dos anos, esse atendimento foi expandido, e atualmente a ABNT estabelece regras técnicas que sistematizam procedimentos no comércio, na indústria, na prestação de serviços e na elaboração de trabalhos científicos. Através dessa sistematização é possível organizar todo um aparato de técnicas e procedimentos que contribuem de forma positiva nas diversas áreas produtivas.

Entender a finalidade da ABNT é relevante para o mundo globalizado e virtualizado em que estamos inseridos, onde as informações extrapolam qualquer barreira física, e a ciência e a tecnologia avançam em um ritmo acelerado, fazendo com que as diretrizes

que subsidiam esse processo se modifiquem e se aprimorem de tempos em tempos.

Conhecendo a Associação Brasileira de Normas Técnicas

Assim, de acordo com a ABNT (2011), existe uma pressão no que se refere aos sistemas nacionais de pesquisa tecnológica:

Em determinado momento na história do Ocidente, certos procedimentos produtivos, antes rotineiros ou triviais, limitados a uma atividade econômica ou a uma determinada região geográfica, alcançaram um novo patamar. A escala social dos empreendimentos humanos, no campo da batalha e na economia, tornou evidentes os ganhos em eficiência oferecidos pela melhor organização do “saber fazer”. O que antes era regulado pelo hábito ou costume começou a ser impresso em livros e transmitido a outro anônimo (ABNT, 2011, p. 4).

Dessa forma, a ABNT elabora através dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB), das Comissões de Estudos Especiais (ABNT/CEE) e Organismos de Normalização Setorial (ABNT/NOS) as Normas Brasileiras, as NBR's, que é o documento propriamente dito que descreve a norma a ser seguida de algum procedimento. Vale ressaltar que as normas da ABNT são baseadas em padrões internacionais; a instituição é ligada a International Organization for Standardization (ISO), que é o órgão que tem como objetivo organizar normas técnicas no âmbito internacional.

[...] é membro fundador da International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normalização – ISO), da Comisión Panamericana de Normas Técnicas (Comissão Pan-Americana de Normas Técnicas – Copant) e da Asociación Mercosur de Normalización (Associação Mercosul de Normalização – AMN). Desde a sua fundação, é também membro da International Electrotechnical Commission (Comissão Eletrotécnica Internacional – IEC) (ABNT, 2023, p. 1).

O mundo globalizado continua sendo uma ordem desigual, e sua complexidade tecnológica crescente premia as sociedades mais habituadas ao uso da informação científica. Nas condições brasileiras, esse diagnóstico termina pela conclusão inexorável de que caberá ao Estado alguma responsabilidade pelas “tecnologias básicas”, como a normalização, e pelo amparo à inovação em todos os campos necessários (ABNT, 2011, p. 103).

Nesse sentido, a ABNT (2023) é importante para vários setores que movimentam a economia do Brasil, dentre os quais para a área da pesquisa científica, que de forma direta impulsiona o crescimento econômico de um país a partir do avanço do conhecimento, uma vez que uma das finalidades das universidades é encontrar soluções para problemas de ordem prática da vida.

A universidade tem o compromisso de produzir e disseminar conhecimentos que possam de alguma forma impactar positivamente a sociedade, ou seja, desenvolver estudos que apoiem e contribuam para área da saúde, na área da educação, na cultura, na economia ou em outras áreas. É nesse contexto que a produção científica ganha significado e importância.

Nos cursos de graduação e pós-graduação, a produção de conhecimento ocorre de forma mais efetiva; são inúmeros trabalhos e pesquisas como dissertações, teses, artigos, periódicos, resumos e monografias. Esses trabalhos devem seguir os padrões formais de escrita, organização e apresentação para que possam ser validados no meio acadêmico. Portanto, a ABNT, além de atender as demandas técnicas de diversas áreas, também atende as especificidades da produção de trabalhos científicos, objetivando facilitar a disseminação das diversas pesquisas realizadas no meio acadêmico.

Nesse contexto, conhecer as normas da ABNT voltadas à formatação e organização de trabalhos científicos é fundamental para quem faz parte da universidade, visto que um trabalho científico, de forma geral, deve ser estruturado com categorias universalizantes, como título, palavras-chave, citações e referências. Essa padronização visa formalizar um texto que, diferente das ideias do senso comum, possui rigor científico. Sobre a importância da ABNT na produção científica nos cursos de Graduação e Pós-graduação, Melo *et al.* (2012, p. 3) expõem:

Recomendar as regras da ABNT na realização dos trabalhos acadêmicos é um dos fatores importantes na universidade para obtenção da qualidade na sua produção científica. Além do que, quando se impõe uma regra para formatar, unificar e obedecer a conceitos, facilita-se para o aluno e para o professor na correção do trabalho.

Portanto, a normalização de trabalhos acadêmicos tem como objetivo organizar e facilitar o acesso aos trabalhos produzidos no meio científico. A partir dessa padronização é possível disseminar e trocar informações entre pesquisadores, professores e estudantes. A normalização proporciona um intercâmbio informacional nesse meio, pois facilita e impulsiona a divulgação na comunidade acadêmica.

As normas são os documentos que fornecem regras e diretrizes para a produção científica. No Brasil, as normas técnicas são chamadas de NBR (Norma Brasileira). No que se refere à produção acadêmica, podemos citar a mais nova NBR 10520 – Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação, que atualiza as regras (formatação) para as citações em trabalhos científicos (ABNT, 2023).

A ABNT (2022) informa que é de extrema relevância o trabalho acadêmico seguir uma padronização, tendo em vista que, ao utilizarmos as normas, damos o indicativo da qualidade e confiança

nas informações apresentadas, além de tornar mais fácil a recuperação dos trabalhos acadêmicos e a utilização das citações e referências que foram utilizadas, garantindo dessa forma a proteção dos direitos autorais dos que realizaram a pesquisa, o que faz a pesquisa assumir um caráter ético.

Considerações finais

No meio acadêmico, independentemente da área de conhecimento, no processo de produzir ciência, é importante seguir padrões de escrita, de apresentação, de formatação, de métodos e técnicas, não para que essa produção seja algo engessado, mas sim para que essa produção científica seja um trabalho sério, pautado nos padrões de cientificidade e formalidade, que são premissas essenciais na comunidade acadêmica.

Vale ressaltar que a normalização não é restrita apenas ao cenário brasileiro; ela está interligada com os demais países, necessitando de pesquisas éticas que transmitam confiança aos que fazem uso dela. Portanto, ela deve seguir uma norma que a embase, sendo que esta segue as mudanças sociais, tendo em vista que a sociedade não é estagnada e os eventos históricos a influenciam e, assim como ela, a ABNT NBR também sofre os efeitos de sua mudança, como já citamos a NBR 10520.

Embora as regras da ABNT sejam carregadas de teor técnico, é necessário que analisemos a importância dessas normas e técnicas para além desse viés, pois a utilização desses padrões possibilita a formalidade, a credibilidade, a segurança e a intercambialidade no meio acadêmico, ou seja, a adoção de padrões normativos na construção de um trabalho científico propicia a sua divulgação e a troca de co-

nhcimentos no meio científico, fazendo com que a ciência avance e a academia cumpra o seu papel perante a sociedade.

Conforme Melo *et al.* (2012, p. 3), existem diversos órgãos que são habilitados para padronizar pesquisas científicas, tais como Associação Française de Normalisation (AFNOR), American Psychological Association (APA); já no Brasil é a ABNT. Faz-se importante ressaltar que a normalização dos trabalhos acadêmicos acaba recaindo nas ideias básicas que possuem relação não somente com a produção, mas também com a propagação do conhecimento, tais como “garantir a veracidade e segurança das informações; facilitar a circulação de informações (dados) em diversas fontes de informação (primárias, secundárias ou terciárias); e evitar a duplicidade de fontes”.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **História da normalização brasileira**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: informação e documentação – citações em documentos – apresentação**. Rio de Janeiro, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Quem somos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2022. Disponível em: <https://www.abnt.org.br/institucional/sobre>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MELO, Ana Cristina Azevedo Ursulino *et al.* A normalização de trabalhos acadêmicos na Universidade Federal do Ceará. In: **XVII Seminário Nacional de Biblioteca Universitária**, 2012. Disponível no site: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10315/1/2012_eve_acaumeloetal.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

A correção ortográfica e a escrita científica

Janaine Lira Vieira
Sandra Moreira de Freitas
Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

A padronização da escrita científica é regulada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que estabelece parâmetros para a escrita científica no Brasil, incluindo normas de documentação que servem como ferramentas de apoio e padronização à elaboração de trabalhos científicos.

A ortografia correta e cuidadosa desempenha um papel fundamental na comunicação eficaz e na credibilidade de um texto científico. Ela se refere à forma correta de escrever as palavras, incluindo a grafia, acentuação, pontuação e outras regras gramaticais que garantem a clareza e a precisão na transmissão das informações. Aqui estão algumas razões pelas quais a ortografia é essencial em um texto científico: comunicação precisa, credibilidade, consistência, profissionalismo, publicação, facilitação da leitura e comunicação eficaz sem ruídos.

A Língua Portuguesa apresenta uma amplitude de variações, de regras, e não bastam apenas professores para explicar por que a

palavra “casa” se escreve com “s” e se pronuncia o som da letra “z”. A fixação e o emprego da ortografia correta ocorre por meio de efetivas leituras e treino ao longo da vida acadêmica. Como afirma Cagliari (1996, p. 8):

A compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Mas o que se vê comumente, nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto. Por outro lado, toda a consciência que a criança tem da linguagem oral se deturpa, quando ela entra na escola e aprende a escrever; de tal modo que depois, adulta, só será capaz de observar sua fala, sem as interferências da forma gráfica das palavras, após treinamento fonético.

Diante disso, o que se percebe, em muitos casos, são pessoas cometendo falhas de ortografia, de concordância em textos escolares, acadêmicos, escancarando anos de déficit de aprendizagem e de não leitura. Esse cenário denota uma falta de atenção, de conhecimento da língua, prejudicando a credibilidade e a imagem de quem escreve, podendo até modificar o sentido e o significado das palavras, gerando ambiguidade. É fundamental, para uma mensagem clara e compreensiva, que o texto esteja bem escrito e livre de erros gramaticais, levando ao leitor uma leitura agradável e coerente.

A ortografia correta e cuidadosa não é apenas uma questão de estética, mas uma ferramenta essencial para garantir que o conteúdo científico seja comunicado de maneira clara, precisa e profissional, beneficiando tanto os autores como os leitores. Portanto, a atenção à ortografia deve ser uma prática-padrão e prioritária na produção de textos científicos.

Conceituando ortografia

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Ernani Terra (2011), a palavra “ortografia”: “1. É a representação das palavras por meio da escrita. 2. A maneira correta de escrever as palavras. 3. O conjunto de regras que orientam a correção na escrita e no uso da pontuação e acentuação”. Ademais, a ortografia está formalizada na norma-padrão da Língua Portuguesa oficial, a qual deve ser empregada na língua escrita, que requer uma linguagem formal. Deve-se considerar que:

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (Brasil, 1997, p. 48).

Logo, quando se fala de erro, deixa-se claro tratar-se de erro tão somente na grafia. Não se pode desconsiderar a variação linguística tão presente no meio; a fala despretensiosa entre os falantes e que não se pode apontar como errônea ou mesmo ser alvo de preconceito linguístico.

No entanto, é o grande desafio dos educadores: fazer com que os estudantes apreendam os conceitos, os conhecimentos inerentes à gramática, à escrita formal; e, por outro lado, respeitar esse vasto linguajar composto de variações que os alunos trazem para o interior do ambiente escolar e que não pode ser desprezado por ser parte de seu meio cultural. Conquanto há de explicar-lhes a dis-

tância entre a linguagem falada informal e a linguagem escrita, onde é necessária a formalidade, tão cheia de regras e que necessita de muita leitura e conhecimento para a sua correta aquisição e aplicação.

O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, estabelecido em 1990, é um marco significativo na história da Língua Portuguesa e tem despertado debates e reflexões em diversos campos, desde a língua até a política e a cultura. Os países que assinaram o Acordo Ortográfico foram: a República Popular de Angola, a República Federativa do Brasil, a República de Cabo Verde, a República da Guiné-Bissau, a República de Moçambique, a República Portuguesa e a República Democrática de São Tomé e Príncipe. Esse acordo busca a unificação ortográfica entre os países lusófonos, proporcionando uma maior integração e fortalecimento da Língua Portuguesa no cenário internacional (Brasil, 2014).

Ao longo dos anos, a Língua Portuguesa tem enfrentado desafios devido à sua dispersão geográfica e às variações linguísticas presentes nos países que a adotaram como idioma oficial. O Acordo Ortográfico surgiu como uma tentativa de superar essas diferenças e estabelecer uma norma ortográfica comum, facilitando a comunicação escrita e promovendo uma maior compreensão entre os falantes da língua.

Foram muitos anos – mais precisamente, 18 – de muito trabalho e discussão para chegar a um acordo que permitisse à Língua Portuguesa ter apenas uma grafia (era provavelmente o único idioma a ter duas normas oficiais). O principal objetivo das mudanças é mesmo econômico: facilitar a integração comercial entre as nações. Mas é claro que elas também abrem as portas para o intercâmbio científico e cultural, já que a comunicação fica muito mais fácil e caem os custos de produção e adaptação de material impresso. O português é a

sexta língua mais usada do mundo com 230 milhões de falantes (está atrás do mandarim, do inglês, do espanhol, do hindu e do árabe) (Vichessi; Santomauro, 2009).

O histórico do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa remonta a discussões e tentativas de padronização ortográfica que ocorreram ao longo dos anos. A relação entre o Acordo Ortográfico e a correção ortográfica é muito estreita, uma vez que o referido acordo estabelece as regras e convenções oficiais da ortografia da Língua Portuguesa.

Uma das principais finalidades do Acordo Ortográfico é padronizar a escrita da Língua Portuguesa, buscando aumentar a uniformidade entre os países que a adotaram como idioma oficial. Assim, a correção ortográfica está diretamente relacionada com as regras restritas pelo Acordo Ortográfico.

As normas do Acordo Ortográfico definem aspectos como a acentuação gráfica, a grafia de palavras homófonas ou o uso de hífen, entre outros elementos. Essas regras são utilizadas como referência para a correção ortográfica de textos em Língua Portuguesa, seja por meio de ferramentas automáticas, editores de texto ou revisores manuais.

Após a implementação do Acordo Ortográfico, muitas dessas regras foram alteradas. Alguns exemplos incluem a eliminação do trema, a alteração nas regras de acentuação em algumas palavras e a tendência do hífen em determinadas situações. Porém, é importante mencionar que nem todos os países lusófonos adotaram o mencionado acordo de forma imediata ou integral. Algumas nações ainda estão em processo de transição ou optam por adotar apenas parcialmente as mudanças propostas, como visto neste estudo.

Em resumo, o Acordo Ortográfico estabelece as regras oficiais da ortografia da Língua Portuguesa, e a correção ortográfica deve seguir essas normas para garantir a conformidade com os padrões. É importante estar atualizado em relação às mudanças desenvolvidas pelo Acordo Ortográfico e utilizar ferramentas e recursos aguardando a correção ortográfica.

A correção ortográfica nos textos científicos

A importância da correção ortográfica reside em sua capacidade de transmitir efetivamente a mensagem desejada. Quando se escreve corretamente, facilita-se a compreensão do leitor e evitam-se mal-entendidos. Além disso, a correção ortográfica é crucial para a padronização da língua e para a preservação de sua integridade.

Atualmente existem muitas ferramentas disponíveis que auxiliam na correção ortográfica, como editores de texto, corretores automáticos e dicionários *on-line*. Essas técnicas são úteis para identificar erros ortográficos e sugerir correções, tornando mais fácil para os escritores aprimorarem a sua escrita.

No entanto, é importante destacar que a correção ortográfica automática não é infalível. Ela pode cometer erros ou não reconhecer palavras que estão corretas, mas que não fazem parte de seu banco de dados. Portanto, é sempre recomendável revisar e editar cuidadosamente o texto antes de considerá-lo finalizado.

Considerações finais

A correção ortográfica e o Acordo Ortográfico desempenham papéis cruciais na padronização e promoção da língua escrita, espe-

cialmente em contextos multilíngues, como a Língua Portuguesa. Ambos têm como objetivo principal tornar a ortografia mais coerente, facilitando a comunicação e a compreensão entre os falantes da língua.

Mesmo antes do Acordo Ortográfico, a correção ortográfica sempre foi fundamental para garantir a clareza e a correção dos textos escritos. A ortografia correta ajuda a evitar ambiguidades, equívocos e erros de interpretação, permitindo que as mensagens sejam transmitidas de forma mais precisa e eficaz.

Já o Acordo Ortográfico, especificamente no caso da Língua Portuguesa, representa uma tentativa de unificar a ortografia entre os países lusófonos, estabelecendo regras comuns para a escrita da língua. Essa unificação visa facilitar a comunicação e o intercâmbio cultural, além de fortalecer a identidade linguística dos países que aprenderam o Português como língua oficial.

Independentemente das controvérsias, a busca pela correção ortográfica e a implementação de acordos refletem o esforço das sociedades para preservar e defender a sua língua comum. A língua é uma parte essencial da identidade de um povo e uma ferramenta vital para a comunicação, cultura, educação e cooperação internacional.

Em última análise, a correção ortográfica e o Acordo Ortográfico são instrumentos que visam fortalecer a Língua Portuguesa como uma força unificadora, enriquecedora e inclusiva no cenário global, ao mesmo tempo em que reconhecem e respeitam as particularidades regionais e culturais dos países que a falam.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**: atos internacionais e normas correlatas. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

TERRA, Ernani. **Minidicionário da Língua Portuguesa Ernani Terra**. São Paulo: Rideel, 2011.

VICHESSI, Beatriz; SANTOMAURO, Beatriz. As mudanças da nova ortografia da Língua Portuguesa. **Nova Escola**, 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2537/as-mudancas-da-nova-ortografia-dalinguaportuguesa?gclid=Cj0KCQjw8NilBhDOARIsAHzp bLATSCH4RorhxUhGy75ErK0eCKkeN1RsY8yTrLKUoL_X7Jm7fj FOOEsaAoM5EALw_wcB. Acesso em: 10 jul. 2023.

Compreensões sobre o plágio acadêmico

Dayvane Oliveira da Silva
Tamyles Marques Santos Pereira
Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

Já pensou o campo científico sendo considerado “terra sem lei”? Certamente a pesquisa não possuiria a seriedade que lhe é necessária para entender a realidade do mundo. Afinal, como nos adverte Minayo (2021, p. 32), “[...] a pesquisa científica busca ultrapassar o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico”. Para tanto, a ética nos textos científicos produzidos pelo pesquisador é o princípio para chegar à verdade, baseado em pesquisas e estudos construídos.

Ao se propor entrar no mundo da pesquisa científica e se tornar um pesquisador, é importante ter clareza das regras que a Ciência divulga e advoga. Para Goldenberg (2020, p. 13), “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”. Tendo em vista esses aspectos, inúmeras indagações ao pesquisador iniciante podem surgir quanto à ação de pesquisar, tais como: O que (não) é permitido na pesquisa científica? Quais os limites e as regras para agir como pesquisador? O que o pesquisador precisa compreender antes de inici-

ar seu trabalho acadêmico? Estas perguntas evidentemente não serão respondidas aqui em sua totalidade, pois o propósito é torná-las pontos de reflexão e servir como problematizações para o tema que será abordado.

Uma conceituação para plágio

Quando tratamos de pesquisa e de elaboração de textos científicos, “um dos comportamentos antiéticos mais comuns é a prática do plágio, isto é, usar ideias, expressões, dados de outros autores sem citar a fonte de onde se originam” (Minayo, 2021, p. 51). Portanto, a prática do plágio define-se como a apropriação indevida de uma produção intelectual de outra pessoa, sem que seja dado o devido crédito ao autor originário.

O plágio pode ser de qualquer natureza: música, obra pictórica, fotografia, obra audiovisual, texto, etc. É uma ação considerada crime no que se refere à violação de direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610, de 19/02/1998, prevista no Código Civil, artigo 524, e no Código Penal, artigos 7, 22, 24, 33, 101 a 110, e 184 a 186, com punição que vai desde o pagamento de multa até a reclusão de quatro anos, dependendo da extensão e da forma como o direito do autor foi violado.

Cada instituição tem autonomia para aplicar suas próprias medidas punitivas, as quais podem ser perda do diploma, reprovação em disciplina, desclassificação em seleções, suspensão de bolsas pelas agências de fomento (CNPq e CAPES), além da desmoralização do sujeito pesquisador através da denúncia.

O plágio é um problema cultural que herdamos desde a Idade Média e foi tradicionalmente introduzido com a ideia de que

cópia seria sinônimo de pesquisa. A pessoa que comete plágio sujeita-se a algo considerado ilegal, revela-se antiético, além de atestar impossibilidade intelectual. O plágio, uma vez praticado, gera para a comunidade científica problemas que comprometem a qualidade e os resultados da pesquisa, haja vista que a universidade, a sociedade e os próprios pesquisadores ganham com a produção de pesquisas bem elaboradas e construídas dentro dos critérios acadêmicos.

Com o avanço da tecnologia e o acesso à internet, a prática de plagiar ficou muito mais facilitada, considerando a quantidade de trabalhos inseridos na plataforma de pesquisa do *Google*, através da qual é possível encontrar uma variedade de textos publicados sobre diversas temáticas. Encontra-se de (quase) tudo, e, assim o popular “copia e cola” torna-se mais cômodo e prático para resolver demandas de trabalhos acadêmicos.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), responsável por orientar a normatização de trabalhos acadêmicos, ajuda o pesquisador a não cometer plágio, pois apresenta a forma correta de citar autores e suas fontes nas normas 10520 (ABNT, 2002) e 6023 (ABNT, 2018)

Em geral, a maneira mais habitual de detectar o plágio nas produções acadêmico-científicas tem sido por meio do uso de *softwares*, criados especificamente para identificar e rastrear nos *sites* trechos/textos já publicados. A utilização de tais programas é recorrentemente aproveitado por avaliadores *ad hoc* de eventos e periódicos científicos ao analisar os textos submetidos à publicação, pois eles são capazes de indicar uma estimativa da porcentagem de similaridades entre textos e muitos outros aspectos que revelam o nível de plágio.

Segundo Costa (2016), o plágio acadêmico é assim denominado por acontecer dentro das universidades no âmbito das atividades de ensino e pesquisa. Não difere dos demais no que se refere a uma apropriação indevida daquilo que foi produzido por outro sem que se deem os devidos créditos, caracterizando-se também como uma prática que anda em desacordo com os preceitos morais da sociedade.

[...] o plágio designa um comportamento refletido que visa ao emprego dos esforços alheios e à apropriação fraudulenta dos resultados intelectuais de seu trabalho. Em seu sentido estrito, o plágio distingue-se da criptomnésia, esquecimento inconsciente das fontes, ou da influência involuntária pelo caráter consciente do empréstimo e da omissão das fontes. É desonesto plagiar (Schneider, 1990, p. 47-48).

O plágio acadêmico é classificado por Silva (2008) de integral, parcial e conceitual, caracterizando-se como transcrição, uso de frases ou parágrafos de formas isoladas e até mesmo pelo ato de se apropriar de teorias ou conceitos. É importante destacar que a prática do plágio, independente da forma que este se manifesta na escrita, é um crime e deve ser considerado como tal.

Desde o advento da internet, essa prática tem se tornado cada vez mais comum entre os estudantes, sejam eles das academias ou até mesmo da educação básica, isso porque a facilidade, a praticidade e o grande número de informações proporcionadas por ela acabaram por se tornar uma via de mão dupla: o que poderia incentivar, instigar e levar os estudantes a novas produções acabou por iludi-los com a praticidade do “Ctrl + c, Ctrl + v”, trocando assim o buscar e o produzir o que é novo por aquilo que um dia já foi pensado e produzido. Nesse sentido, Wachowicz (*apud* Costa, 2016, p. 191) adverte:

O plágio acadêmico é cada vez mais complexo, uma vez que se insere num contexto educacional que sofre diretamente as consequências da inserção de Tecnologias da Informação e da Comunicação na maneira de ensinar e de divulgar o conhecimento científico produzido nesse âmbito.

Considerando o contexto acadêmico e os avanços proporcionados pela internet, o professor assume um papel importante no combate à prática do plágio nas escritas acadêmicas, atuando como um mediador no processo de conscientização e promovendo ações que “[...] convidem o sujeito aprendente à participação num processo interativo, ético, com uma dimensão estética que já é própria da linguagem e da humanidade” (Silva, 2008, p. 361). Vale destacar que cumprir esse papel no âmbito da formação acadêmica é um grande desafio no contexto em que vivemos, no qual a vida tem se tornado cada vez mais apressada, com inúmeras tarefas e demandas que acabam por exigir do ser humano a busca pela praticidade e pela quantidade, que nem todas as vezes são permeadas por aquilo que é lícito.

Silva (2008) apresenta um estudo sobre a prática de plagiar, realizado com 19 estudantes do curso de Letras em uma universidade da Bahia, apontando que “[...] 36,84% assumem claramente já ter cometido plágio de textos; 21% plágiam, mas não assumem claramente; 41,1% dizem não ser a favor do plágio” (Silva, 2008, p. 359). Merece atenção a percentagem que representa os alunos que assumem claramente já ter cometido plágio, o que demonstra que a ação está cada vez mais comum no meio acadêmico e que as punições para esse ato não têm sido devidamente aplicadas. Tal fato é evidenciado no estudo em que a autora relata a fala de um dos entrevistados: “No final do semestre, cheguei a fazer um trabalho em que 90% dele eram cópia e tirei 9,5” (Silva, 2008, p. 360-361).

Percebemos que existe a necessidade do professor, enquanto mediador do conhecimento, posicionar-se diante de atividades plagiadas, pois, quando o educador deixa de avaliar e analisar as produções dos alunos devido à sua correria, acaba por contribuir para a ascensão do plágio acadêmico, o que pode, por sua vez, resultar até mesmo na perda de sua credibilidade como professor que valoriza e respeita os direitos autorais.

Devido à quantidade de informações sobre produções intelectuais lançadas diariamente na internet, é bem difícil fugir do plágio, ainda mais quando consideramos que todo novo conhecimento tem ligação direta com um conhecimento anterior. No entanto, é preciso que haja um entendimento da intertextualidade existente no ato da produção intelectual, considerando e referenciando aqueles que antecederam as novas produções.

[...] nessa perspectiva que a interpretação de um texto não pode ser exclusivamente de quem o teceu, assim como quem escreve um texto não será nunca seu autor soberano: o discurso nunca é constituído de uma única voz; é polifônico, gerado por muitas vozes, muitos textos que se cruzam e se entrecruzam no espaço e no tempo; resultado que flui para dentro do leitor, passando a fazer parte da sua fala, de seus textos (Silva, 2008, p. 360).

Assim, buscar informações, estudos e demais produções que possam embasar novos conhecimentos não é uma ação que se configura como plágio, porém é necessário considerar a autoria um direito que não deve ser violado. Portanto, toda e qualquer obra utilizada em uma produção, seja ela de escrita acadêmica ou de outra natureza, deve ser devidamente referenciada para que não se configure como plágio.

Interessante perceber que a práxis docente desde a educação básica tende muitas vezes a induzir o aluno à ação do plágio,

mesmo que de forma inconsciente. Um exemplo disso são as chamadas “cópias”, que até hoje se encontram presentes nas metodologias de ensino dos professores e até mesmo nos livros didáticos quando fazem indicação de copiar algo nas atividades. São práticas que foram herdadas desde o início de tudo, mas que devem ser combatidas principalmente dentro das salas de aulas, haja vista ser nesse espaço que se está formando o cidadão para uma dada sociedade.

[...] a escola apenas forjou leitores e produtores de textos sob as bases de uma leiturização de efeitos paradoxais, pois ao invés de contribuir para a formação de sujeitos da pesquisa, que tomam a palavra de uma posição autorizada, passam a seres apáticos, reprodutores de saberes produzidos por outrem, isto é, fracassados intelectualmente, plagiadores (Silva, 2008, p. 362).

Dessa forma, segundo a autora supracitada, a prática de plágio já é algo enraizado na formação humana desde a educação básica e acaba sendo evidenciada no ensino superior, quando há mais exigências na produção escrita. Segundo Alves e Moura (2016, p.78), a escrita acadêmica deve promover “[...] a produção do conhecimento a partir da elaboração de um texto que desenvolva uma linha argumentativa com traços de autoria em defesa de um ponto de vista”.

O plágio acadêmico acaba empobrecendo o ato da pesquisa e da produção científica. Quem o pratica, além de estar cometendo um crime, está contribuindo para o não avanço das pesquisas científicas, bem como para a estagnação dos conhecimentos.

Considerações finais

As leituras realizadas permitiram-nos entender como o plágio é uma temática importante e que deve ser tratado com total seriedade, principalmente na educação, que é um dos principais cam-

pos quando se fala da formação humana e da evolução dos conhecimentos científicos, independentemente das áreas relacionadas.

É necessário que se valide o ato de plágio como crime, assim como determina a Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Temos na escola um espaço propício para o combate dessa prática, uma vez que é o espaço de formação, e os seus agentes podem utilizar-se de meios para promover a conscientização dos alunos desde as etapas iniciais da educação básica. Dessa forma, quando estes chegarem nas academias, não estarão propensos a tal prática.

As escolas e os professores devem fomentar o incentivo à autonomia no ato de criar e não mais de copiar no âmbito das aprendizagens. Precisamos ter nos espaços escolares alunos leitores e autores, alunos críticos, reflexivos e capazes de se expressar e, principalmente, de mudar a realidade do meio em que estão inseridos.

Nesse sentido, a escola precisa formar o aluno como autor que compreende seu papel na formação da sociedade, que “[...] seja sujeito-autor atuante, crítico, autônomo e interventor, capaz de, a partir da sua autoria, interpretar e analisar a realidade, retirando-se da condição de sujeito acomodado e reproduzidor de modelos textuais para um sujeito capaz e consciente do seu dizer/ escrever” (Silva, 2008, p. 362).

Referências

ALVES, M. F.; MOURA, L. de O. A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, ed. 3, p. 77-93, 2016. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p77>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>

index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p77. Acesso em: 25 jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Institui o Código Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. **Lei dos direitos autorais nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 6 fev. 2023.

COSTA, R. M. Plágio acadêmico: a responsabilidade das associações científicas. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 39, n. 3, p. 187-200, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/1809-58442016311>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/intercom/a/gcJYXmNvb8qrJ3fK5B6kRmH/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SILVA, D. O. da; PEREIRA, T. M. S.; SÁ-SILVA, J. R. • Compreensões sobre o plágio acadêmico

MINAYO, M. C. *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 5. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras**: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

SILVA, O. S. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 357-368, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK7VSKjhMWTqCrsPQrVYTDdb/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

Produto Técnico Tecnológico na área da Educação

Lêda Maria de Sousa Rodrigues
Raimunda Nonata Paiva Andrade
Jackson Ronie Sá-Silva

Introdução

Repensar a pesquisa científica no campo da Educação e a produção de artefatos pedagógicos para uso na Educação Básica, a exemplo do Produto Técnico Tecnológico (PTT) na prática pedagógica do professor, oportunizando reflexões sobre os instrumentos frente aos aspectos teóricos e práticos para a qualidade do ensino, é, sem dúvida, relevante no contexto educacional. De acordo com Gatti (2010), a construção metodológica da investigação em Educação deve considerar as características e questões pertinentes no campo de conhecimento. A autora ressalta que a Educação, como outras áreas envolvidas com a atuação social, é a área do agir, e essa característica de intervenção na realidade social demanda formas de conhecimento específicas. Considerando a presente abordagem, tem-se como pergunta norteadora a questão: quais as implicações do PTT na prática docente a partir do Mestrado Profissional em Educação?

Para Moreira (2004), o PTT, sendo um produto educacional, impacta no Sistema de Ensino Público, pois é classificado, de

acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como “produção técnica” obrigatória para mestrados profissionais. Desse modo, como trabalho final do curso, o PTT deve constituir-se em um material que possa ser utilizado por profissionais da Educação Básica. Nesse contexto, a discussão aqui empreendida, de maneira geral, intenta discutir as implicações do PTT na prática docente a partir do Mestrado Profissional em Educação. Para tanto foram definidos alguns objetivos específicos, a exemplo de: identificar a relevância do Produto Técnico Tecnológico (PTT) a partir da prática docente; analisar as contribuições do PTT na prática docente e apresentar as principais contribuições do PTT na prática docente da Educação Básica.

Este estudo caracteriza-se como bibliográfico com abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2007), tal abordagem busca trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos pode ser compreendido como uma parte da realidade social. Isso permite que o ser humano pense e interprete suas ações dentro da realidade vivida. O estudo em questão será embasado nas concepções de teóricos como Moreira (2004), Demo (1994), Bloise (2020), Gatti (2001; 2010) entre outros autores que contribuem para as discussões acerca do PTT na formação docente.

O mestrado profissional e o Produto Técnico Tecnológico

A educação no Brasil passou a ser mais evidenciada a partir dos significativos avanços na década de 1990, por meio da validação de titulação, entre outros aspectos, além das questões estruturais e curriculares. Assim, modelos mais flexíveis, principalmente a nível

de pós-graduação *stricto sensu*, como é o caso do mestrado profissional, foram desenvolvidos. Segundo Barros *et al.* (2011), em 1995 foi constituída uma comissão que elaborou o documento “Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva”, originando a proposta do Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação *stricto sensu*. Nesse documento, que foi constituído pela diretoria da CAPES, são apresentados os requisitos que as instituições proponentes de cursos devem possuir de modo a assegurar a qualidade do sistema de pós-graduação.

Diante disso, em 1998, a Portaria nº 80/1998 (Brasil, 1998) revoga a Portaria nº 47, esclarecendo e norteando os requisitos e as condições para o enquadramento das propostas de Mestrado Profissional, dispondo sobre o reconhecimento dos mestrados profissionalizantes no Brasil. Regulamentado pela Portaria nº 80/1998, surge oficialmente o Mestrado Profissional. Em suas prioridades está o compromisso de agregar competitividade e produtividade às empresas e melhorar a gestão dos setores sociais do governo e demais organizações, acrescentando qualidade na produção de bens e serviços (Ribeiro, 2005). Segundo a CAPES (2013, p. 14):

O Mestrado Acadêmico tem foco na formação de recursos humanos com vistas ao fortalecimento da pesquisa em ensino no país. Visa aprofundar a formação científica e integrar os saberes disciplinares, pedagógicos e resultados de pesquisa na área de ensino às práticas docentes. Destina-se a profissionais que atuam em contextos formais ou não formais de ensino, sejam eles professores da educação básica e/ou superior, licenciados, bacharéis e outros. Novos cursos serão necessariamente comparados com os demais programas atuantes na área.

Portanto, o Mestrado Profissional caracteriza-se como sendo um nível *stricto sensu*, o qual segue procedimentos específicos dessa modalidade de ensino, objetivando, assim, a horizontalidade e verticalidade do processo de ensino e conhecimento.

Ostermann e Rezende (2009) compartilham da ideia de que o objetivo do Mestrado Profissional é proporcionar a aplicação do conhecimento científico apreendido para a sociedade, garantindo, por conseguinte, a capacitação do indivíduo, já que possui como finalidade melhorar o ensino da Educação Básica. O diferencial nesse contexto é que o mestrando deve estar no exercício de docência, uma vez que o público constituído é majoritariamente composto por professores.

No que tange ao PTT, Severino (2007) refere-o como instrumental na utilização de uma prática de pesquisa escolhida e/ou definida pelo pesquisador: “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos” (Severino, 2007, p. 100). Nessa mesma direção, Leite (2018) afirma:

A obrigatoriedade referente à elaboração do produto educacional promoveu a necessidade de a CAPES criar parâmetros a serem seguidos pelos programas de pós-graduação, que assegurassem uma boa avaliação dessas produções e dos programas de pós-graduação (Leite, 2018, p. 331).

Entre os parâmetros estabelecidos para o desenvolvimento do produto educacional estão as orientações da Ficha de Ensino da CAPES (Brasil, 2020), que evidencia que o PPG deve designar até 10 (dez) tipos de Produtos Técnicos ou Tecnológicos (PTT) por área de atuação. Para cada tipo de PTT são sugeridos subtipos dentro da linha de ação, os quais podem ser aplicados no contexto “real de sala de aula” (Moreira; Nardi, 2008, p. 4), tais como: guias didáticos, mídias, sequências de ensino, cursos, sequência de vídeos, aplicativos para dispositivos móveis, entre outros.

Em relação aos critérios que envolvem o produto educacional, é preciso considerar que, para o Mestrado Profissional (MP), o

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem duas etapas: a pesquisa e a aplicabilidade a partir do desenvolvimento do PTT (Moreira, 2004). O produto em questão deverá ser técnico ou tecnológico, no qual “[...] tecnologia é a aplicação de conhecimentos científicos, técnicas e expertises usados para criar soluções transformadoras na forma de produtos” (Brasil, 2019, p. 22).

Além disso, Roque (2019) reflete sobre a natureza gradual e evolutiva do desenvolvimento da ciência e sua relação com as técnicas de pesquisa, afirmando que o nascimento dela não surgiu de forma repentina e que tampouco foi inventada como num passe de mágica. Ela seguiu um caminho evolutivo, paralelamente à descoberta de técnicas e instrumentos novos, possibilitando a adoção de hábitos e comportamentos diferentes, trazendo formas de pensamentos originais, procurando explicar os fenômenos circundantes.

Minayo (2009) identifica a pesquisa como a atividade fundante da ciência em seu processo de busca e elaboração do conhecimento real. A pesquisa tem a função de fornecer a matéria-prima para o ato de ensinar, renovando-o e modernizando-o em função da realidade da vida e do mundo. A autora segue afirmando que a pesquisa, enquanto uma atividade teórica, estabelece uma ligação entre pensamento e ação. Isso significa dizer que uma questão precisa primeiramente ser um problema da vida prática para depois se tornar um problema intelectual. As demandas ou indagações de pesquisa estão condicionadas a situações e inclinações coletivas, próprias da vida em sociedade. Assim:

O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independentemente dos caprichos do pesquisador. E racional porque se vale, sobretudo, da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas racionalmente e em incluir

os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. E geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. E verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar (Gil, 2008, p. 2-3).

No que se refere à metodologia, Demo (1994) descreve como sendo a definição dos passos metodológicos determinantes do caminho que o pesquisador vai seguir, isto é, o ato de identificar as partes, métodos, técnicas, leituras, discussões e a base teórica a serem trilhados durante a busca. O questionamento deve ser sempre o método da pesquisa. Demo (1994) afirma ainda que a pesquisa é a principal demanda a ser enfrentada pela academia e pela educação contemporânea:

Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento. Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo. Nesse sentido, educar e construir conhecimento podem aproximar-se e, em alguns momentos, mesmo coincidir, desde que não se mistifique a construção de conhecimento, que é apenas meio. A educação possui, ademais, a relação com fins, valores, afetos e sentimentos, cidadania e direitos humanos, aos quais os meios deverão servir (Demo, 1994, p. 33).

O autor citado estabelece que a função da pesquisa vai além da atividade própria da academia, devendo ser uma atitude diária do professor e do cidadão. A pesquisa, de acordo com essa perspectiva, é o que define o professor. Para Demo (1994), professor que não constrói conhecimento não pode ser classificado enquanto tal. Desse modo, a concepção de Mestrado Profissional adéqua-se ao processo formativo do professor no seu saber e fazer pedagógico, pensando a formação de forma contínua e inacabada, o que traz, portanto, contribuições para o contexto educacional.

O PTT na prática docente

No que tange ao Mestrado Profissional, configura-se como uma rica e significativa experiência para os acadêmicos, ainda mais no que diz respeito à docência e à inovação em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação continuada. De acordo com Gatti (2001), prevalece nos círculos acadêmicos uma concepção dos mestrados e doutorados como níveis de ensino voltados para a formação de pesquisadores, e até mesmo sua função na formação de docentes para o Ensino Superior tem sido minimizada. A CAPES (2013, p. 27) afirma sobre o produto educacional o seguinte:

Produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais. Produtos educacionais podem ser, por exemplo: * Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc.); * Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; * Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas, etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); * Materiais interativos (jogos, kits e similares); * Atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras).

Cabe a reflexão sobre a importância da pesquisa/ação, porque ambas são relevantes e necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Independentemente do nível e/ou modalidade de ensino, a formação continuada do professor requer planejamento e inovação teórica e prática. Segundo Kliemann *et al.* (2018, p. 111), “[...] a formação continuada é um incentivo ao professor para que se sinta mais preparado e seguro para utilizar esses recursos porque, na realidade atual

desses sujeitos, as tecnologias ainda se apresentam como um desafio a ser superado”.

A pesquisa, assim como a prática pedagógica, é importante no cotidiano educacional. O debate de problemáticas a partir de estudos contribui para a prática, e a prática nas escolas e universidades evidencia-se por meio da pesquisa e de seus métodos investigativos. Para Bloise (2020), pesquisar é abrir um mundo de possibilidades de forma cautelosa, crítica e científica. Assim, a pesquisa é o instrumento que faz a ciência avançar, possibilitando o progresso e o desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, “esses produtos finais trazem em sua essência o caráter autônomo de pensamento, elaborado a partir da pesquisa aplicada, com a proposta de compartilhar experiências e instrumentalizar seus pares” (Niezer *et al.*, 2015, p. 5).

O produto educacional elaborado na área de Ensino precisa ser algo relevante para a utilização em contextos práticos da educação. Na Ficha de Ensino (Brasil, 2020), disponibilizada pela Capes para orientar a elaboração desses produtos, são apresentados dez tipos possíveis: PTT1 – Material didático/instrucional; PTT2 – Curso de formação profissional; PTT3 – Tecnologia social; PTT4 – *Software*/aplicativo; PTT5 – Evento organizado; PTT6 – Relatório técnico; PTT7 – Acervo; PTT8 – Produto de comunicação; PTT9 – Manual/protocolo; PTT10 – Carta, mapa ou similar.

Malinoski e Miquelin (2020) argumentam que os produtos técnicos, principalmente no contexto educacional, objetivam a melhoria da qualidade de ensino e “são o diferencial desse modelo de mestrado, sendo uma exigência da CAPES como uma das formas de avaliação” (Malinoski; Miquelin, 2020, p. 24). Além disso, Marcelo (2009) destaca alguns aspectos sobre o Mestrado Profissional

enquanto espaço de desenvolvimento profissional dos educadores: o desenvolvimento profissional é entendido como um processo contínuo ao longo da vida, capaz de abarcar a formação inicial e a formação em exercício nos diversos períodos da carreira profissional; compreende processos formativos que têm relação com as situações concretas de trabalho dos professores; entende os professores como sujeitos ativos e reflexivos, portadores de conhecimentos que devem ser considerados como base para a construção de novos conhecimentos e práticas; pode ser um processo individual, mas processos colaborativos são especialmente favoráveis ao desenvolvimento profissional. Percebe-se, a partir do exposto, o papel do Mestrado Profissional na formação continuada e na prática do professor. Assim, o PTT implica muitos aspectos, tanto práticos quanto teóricos, no processo formativo do docente a partir da pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, do Mestrado Profissional.

Considerações finais

Os PTT têm um importante papel enquanto produtos educacionais, os quais objetivam um ensino de qualidade, principalmente nos mestrados profissionais, de modo que, sendo uma exigência da CAPES, constituem uma forma de avaliação. Diante dessas considerações, percebe-se o papel de destaque na formação docente através do Mestrado Profissional, que se dá a partir de aspectos tanto teóricos quanto práticos no processo de formação do professor. E o PTT, como parte do sistema de avaliação da CAPES, proporciona reais perspectivas de mudanças no cotidiano educacional.

As implicações do PTT na prática docente, mediante o Mestrado Profissional em Educação, impactam na qualidade do ensino,

no saber e fazer docente, nas áreas curriculares e pedagógicas. Portanto, são significativas e necessárias no processo de formação dos professores nos mais diversos níveis de ensino, como no caso do Mestrado Profissional. Entende-se, por conseguinte, que o Mestrado Profissional, enquanto pós-graduação *stricto sensu*, pode promover um salto qualitativo tanto na formação quanto na prática, ou seja, na atuação profissional dos acadêmicos nas mais diversas áreas educativas. Desse modo, ferramentas como o PTT contribuem para a qualidade do ensino, bem como para a efetivação de práticas inovadoras e eficazes no espaço educativo.

Referências

BARROS, E. C. de; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332. 2005. v2.84. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/84>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de avaliação**: programas acadêmicos e profissionais – Área de Ensino. Avaliação quadrienal 2017/2020. Brasília: MEC; CAPES, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção técnica**: grupo de trabalho. Brasília: MEC; CAPES, 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE) (1965). Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes). Diretoria de Avaliação. **Documento de Área 2013**. Triênio 2010/2012. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Portaria nº 80/98** de 16 de dezembro de 1998.

BLOISE, D. M. A importância da metodologia científica na construção da ciência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 6, v. 6, p. 105-122, jun. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 108-116, set./dez. 2001.

GATTI. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

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

KLIEMANN, G. L. *et al.* O uso de recursos computacionais na formação continuada de professores de ciências do ensino fundamental.

TICs & EaD em Foco, São Luís, v. 4, n. especial, nov. 2018. Disponível em: <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/324>. Acesso em: 21 jun. 2023.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: **Investigação qualitativa em educação**, 1., 2018. Atas..., 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MALINOSKI, A. A.; MIQUELIN, A. F. Discussões acerca do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências: levantamento de produtos educacionais relacionados à temática energia. **Revista Insigne Scientia**, v. 3, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i1.11063>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MOREIRA, M. A. O (mestrado) profissional em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2004.v1.26>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/S1982-873X2009000300001>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NIEZER, T. M. *et al.* Caracterização dos produtos desenvolvidos por um programa de mestrado profissional na área de ensino de ciência e tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v8n3.2084>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da CAPES. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Debates_Artigo1_n4.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

ROQUE, A. C. A Origem do Pensamento Científico. **Evolução dos Conceitos da Física – FFCLRP – USP – 2019**. Disponível em: http://sisne.org/Disciplinas/Grad/EvolConcFis/origem_pensamento_cientifico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Conhecendo os princípios do Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Gleydson Rogério Coutinho

Leandro Fonseca Lima

Ana Patrícia Sá Martins

Jackson Ronie Sá-Silva

“O [...] interesse é o caminho, a procura, a viagem,
nunca a chegada a um qualquer porto seguro.”

António Nóvoa (2022, p. 93)

Para uma melhor compreensão e dialogicidade acerca dos Produtos Técnicos Tecnológicos (PTTs), faz-se necessário apresentarmos as informações do Grupo de Trabalho de Produção Técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES). Nesse sentido, observemos sua definição: “[...] é a aplicação de conhecimentos científicos, técnicas e expertises usados para criar soluções transformadoras na forma de produtos, processos ou serviços” (Brasil, 2019, p. 22).

Ainda em relação aos PTTs, é importante salientar que são desenvolvidos e podem ser classificados como tecnológicos e/ou técnicos. Além disso, podem ser diferenciados pelos critérios: impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade. Em vista do dito e sendo essa produção desenvolvida por via tecnológica e/ou técnica, cabe assinalar ainda que é “o resultado palpável de uma atividade docen-

te ou discente, podendo ser realizada de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc.” (Brasil, 2019, p. 16).

Ainda em conformidade ao que foi dito acima, é importante destacar alguns asseveramentos acerca do produto tecnológico de acordo com a própria CAPES:

[...] um “objeto tangível” com elevado grau de novidade, fruto da aplicação de novos conhecimentos científicos, técnicas e expertises desenvolvidas no âmbito da pesquisa na PG, usados diretamente na solução de problemas de empresas produtoras de bens ou na prestação de serviços à população visando o bem-estar social (Brasil, 2019, p. 22).

Em consonância ao que fora asseverado, é crível uma reflexão acerca do critério de inovação, pois nos cabe destacar que a classificação para o critério inovação baseia-se unicamente na produção de novos conhecimentos, ou seja, não faz referência à usabilidade, complexidade, impacto ou qualquer outra característica da produção avaliada (Brasil, 2019, p. 24). Nesse intento, torna-se pertinente fazermos a seguinte reflexão inerente à Educação e à formação docente: *O que é visto, lido e considerado inovação científica na academia?*

Entendemos que os produtos técnico-tecnológicos são dentre várias possibilidades: uma aproximação entre a universidade e a escola e se consolidam por meio de pesquisas nos programas de pós-graduação. Para tal associação, guiamo-nos por Nóvoa (2022, p. 97): “[...] é necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação”.

Para que o produto técnico-tecnológico seja originado, faz-se necessária uma pesquisa em mestrado profissional e que o pro-

fissional docente esteja desenvolvendo suas atividades laborais de forma regular. Assim sendo, observa-se um entrelaçamento entre a universidade e a escola; ainda assim se faz necessária uma adequada escolha de PTT.

Prosseguindo no que tange aos PTTs e coadunando ao que fora dito acima, cabe salientar alguns tipos de produtos conforme a CAPES; são eles: Acervo; Ativos de Propriedade Intelectual; Base de dados técnico-científica; Curso de formação profissional; Carta, mapa ou similar; Cultivar; Empresa ou Organização social inovadora; Evento organizado; Material didático; Manual/Protocolo; Norma ou Marco regulatório; Produto bibliográfico; Produto de comunicação; Produto de editoração; Produtos/Processos em sigilo; Processo/Tecnologia e Produto/Material não patenteável; Relatório técnico conclusivo; Software/Aplicativo (Programa de computador); Taxonomia, Ontologias e Tesouros; Tecnologia social; e Tradução (Brasil, 2019, p. 17-18).

Produto Técnico Tecnológico: contribuições à prática profissional

Ao conhecermos os fundamentos teóricos e as orientações da CAPES a respeito da aplicabilidade do Produto Técnico Tecnológico na área de Educação, compreendemos que, além de mais diálogo, há a falta da utilidade de mais conhecimentos científicos, técnicas e expertises do PTT para a criação de soluções transformadoras na formação docente e nas realidades profissionais da docência. Tencionando esse intento, questiona Mamede (2023, p. 15):

Ainda que tenham sido explicitados os tipos e subtipos dos relatórios passíveis de avaliação no contexto do Relatório do GTPT, não há

um esclarecimento pormenorizado de como tais tipologias dialogam entre si como elementos capazes de subsidiar uma avaliação dessa categoria de literatura.

Nesse sentido, ainda que se conheçam os fundamentos teóricos e as orientações para aplicabilidade do Produto Técnico Tecnológico, é necessária uma orientação mais concisa e clarificada acerca de como a dialogicidade entre as respectivas tipologias se coaduna. Nesse intento, observamos que a fomentação precisa ser perene e mais destrinchada no que tange às respectivas literaturas vigentes.

Ademais, cabe ressaltar que precisamos difundir nas redes de ensinos referências teóricas e práticas essenciais para o conhecimento e entendimento dos Produtos Técnicos Tecnológicos, buscando, a propósito, elucidações transformadoras para a Educação. Essa é uma tarefa indispensável e um ponto de inquietação constante ao longo do processo de formação docente. Portanto, é necessária a elaboração de Produtos Técnicos Tecnológicos diversificados para auxiliar docentes nas salas de aula, contribuindo para uma educação de qualidade, equidade, igualdade e que tenha um resultado isonômico, uma vez que inúmeros atores, tais como: negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos originários, etc., não são contemplados em equiparação com os respectivos atenuantes qualitativos apontados. Nessa inquietação, nota-se a necessidade de contextualizações que obtenham uma ruptura no lugar social da formação da docência, tendo aprofundamento praxiológico (teórico e prático).

Notamos, assim, que o PTT precisa ser construído como propósito pedagógico, situado em um lugar atravessado por caminhos e entrevias, podendo a sua apresentação acontecer ao públi-

co docente da pesquisa na qual foi produzido, assim como compartilhado com demais pessoas interessadas. Nesse sentido, cabe-nos ainda apresentar a proposta pedagógica definida por Kramer (2023, p. 19):

Um caminho não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

Além disso, é importante destacar que, em nossos estudos a respeito do Produto Técnico Tecnológico, percebemos a urgência de ampliar as discussões e formações quanto à sua construção, desenvolvimento e aplicabilidade nos programas de mestrado profissional, tanto na teoria como na prática da formação docente. Nesse intento, assemelhamo-nos a Nóvoa (2022, p. 103), quando adverte que “[...] a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida”. Portanto, buscou-se referenciar a produção técnica e tecnológica de (trans)formação docente na profissionalização da docência e, ainda assim, correlacionamos ao conhecimento adquirido na Disciplina Pesquisa em Educação. Neste artigo, dialogamos inquietações acerca da natureza prescrita aos programas de mestrados profissionais quanto aos Produtos Técnicos Tecnológicos.

Considerações finais

Diante do exposto, pudemos aferir que os PTTs consolidam-se por meio de aplicações de conhecimentos específicos e por meio de técnicas transformadoras. Nesse invólucro surgem os produtos, processos e os serviços que os permeiam. Observou-se que o PTT se classifica enquanto tecnológico ou técnico, e seu processo de diferenciação dá-se por meio de critérios de impacto, de aplicabilidade, de inovação e de complexidade.

Além disso, salientamos que o PTT educacional é um resultado palpável, oriundo de uma atividade docente ou discente e que se configura com tipologia apropriada para sua realização. Pontua-se ainda que pode ser advinda por via coletiva ou individual. Não obstante, notabilizamos que o produto é tangenciável, palpável, visível, etc.; a propósito, ele busca uma viabilidade de aproximação entre universidades e escolas. Entretanto, cabe salientar que em meio à nossa pesquisa nos deparamos com algumas inquietações concernentes aos PTTs: precisamos de perene fomentação de literaturas vigentes, e suas tecituras carecem de maior didatização para a compreensão de seus intentos e regramentos. Afinal, sua objetividade propõe-se uma ruptura *in locus* social, e sua estruturação precisa contemplar uma via praxiológica, ou seja, teoria e prática indubitavelmente coadunadas.

Referências

BRASIL. **Grupo de Trabalho Produção Técnica**. CAPES: Brasília, 2019.

KRAMER, Sônia. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26356896Propostaspedagogicas_ou_curriculares_subsidios_para_uma_leitura_critica/link/03c3a2210cf27a7ff2c95f2d/download. Acesso em: 21 mar. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

MAMEDE, Walner. **O relatório técnico do grupo de trabalho de produção técnica da CAPES**: uma visão crítica. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/BC8nPGML_VDjRSPBZtHNR-VDF/. Acesso em: 21 mar. 2023.

As autoras e os autores

Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares

Mestra em Educação (UEMA). Professora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Coordenadora de Pesquisa e Extensão do IESF. Especialista em Didática Universitária (FAMA). Formação Pedagógica em nível de Licenciatura Plena (FLATED). Bacharel em Biblioteconomia (UFMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511394274340189>.

Ana Patrícia Sá Martins

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação (UFMA). Graduada em Letras Licenciatura Plena em Espanhol (UFMA) e em História Licenciatura (UEMA). Especialista em Língua Portuguesa (UEMA). Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora no Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UEMA) e no Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLE/UEMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2681466182017831>.

Andréia de Sousa Marques Oliveira

Mestra em Educação (PPGE/UEMA). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA). Especialista em Educação Especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (FESCEMP). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3228105382576152>.

Angela Maria Leonardo Silva

Mestra em Educação (UEMA). Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar (FSF). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0476800795521365>.

Antônio José Viana da Silva

Mestre em Educação (UEMA). Professor na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Graduado em Letras e Filosofia (UEMA). Especialista em Gestão Escolar (UFMA). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP). Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/3407800096074158>.

Aurelice Maria de Oliveira Paula

Mestra em Educação (UEMA). Professora da Educação Básica do município de Caxias, Maranhão. Atua na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica (UEMA). Graduada em Pedagogia (UEMA). Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1234198191932865>.

Chiara Maria Fernandes da Silva

Mestra em Educação (UEMA). Professora da Educação Básica nos municípios de Paço do Lumiar e São Luís, Maranhão. Licenciada em Pedagogia pela Universidade CEUMA. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia Darwin. Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQE). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4274172454954800>.

Dayane Gomes Melo Corrêa

Mestra em Educação (UEMA). Professora do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e em Docência para o Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Licenciada em Matemática (UNIASSELVI). Bacharel em Administração (FACAM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Planejamento e Qualidade de Educação Básica (GPQe/UEMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5454003249359511>.

Dayvane Oliveira da Silva

Mestra em Educação (PPGE-UEMA). Professora da Educação Básica, no Ensino Fundamental, no município de Coroatá, Maranhão. Professora da Educação Básica, no Ensino Médio, no município de Alto Alegre do Maranhão. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática (FACIBRA). Licenciada em Ciências. Licenciatura com Habilitação em Matemática (UEMA). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100059384737194>.

Fernando Lucas da Silva Gomes

Mestre em Educação (UEMA). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UniFacema). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA/CNPq). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5395264426192880>.

Flávia Danielle Simas Costa

Mestra em Educação (UEMA). Psicóloga do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Especialista em Psicologia da Educação (UEMA) e em Terapia Cognitiva Comportamental (UNIASSELVI). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Graduada em Psicologia (PITÁGORAS). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4723664484675899>.

Giullia Cristina Mulato Venancio

Mestra em Educação (UEMA). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – DocentEPT (IFES), em Educação Infantil (INTERVALE) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (INTERVALE). Licenciada em Pedagogia (UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Infância e Docência da Universidade Federal do Maranhão (GEPEID/UFMA). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar, Maranhão. Tem experiência na área de Educação e Gestão Escolar, com ênfase em Educação Infantil. Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874504518835120>.

Gleydson Rogério Coutinho

Mestre em Educação (UEMA). Professor no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Assessor da Coordenação do Núcleo de Arte e Cultura do IEMA (NACI). Licenciado em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Membro da Associação Maranhense de Arte/Educadores (AMAE). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa (MELP/UEMA/CNPq). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209319731739266>.

Jackson Ronie Sá-Silva (organizador)

Professor Associado no Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA). Professor no Doutorado em Ensino na Rede Nordeste de Ensino (RENOEN-UEMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMA). Doutor em Educação (UNISINOS). Pós-Doutor em Educação (UFRGS). Mestre em Saúde e Ambiente (UFMA). Licenciado em Pedagogia (Intervale). Licenciado em Biologia e Química (UEMA). Bacharel em Farmácia e Bioquímica (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA/CNPq). Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1439787124956370>.

Janaine Lira Vieira

Mestra em Educação (UEMA). Professora da Educação Básica no estado do Maranhão e da rede municipal em São Luís, Maranhão. Especialista em Metodologia Inovadora Aplicada à Educação (IESF). Especialista em Educação Ambiental (UEMA). Licenciada em Ciências Biológicas (CEUMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP) e do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental em Unidades de Conservação do Maranhão (GPEAMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7922700379173634>.

Jânio Oliveira Lima

Mestre em Educação (UEMA). Professor Intérprete de Libras. Professor Substituto do Departamento de Educação (CESC-UEMA). Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras (Dom Bosco). Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Portuguesa, Inglesa

e Espanhola (Dom Bosco). Especialista em Metodologia da Educação a Distância (Ananguera). Licenciado em Letras Português-Inglês (UEMA). Licenciado em Pedagogia (Ananguera/Uniderp). Licenciado em Letras Libras (Uniasselvi). Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5394072277513805>.

Karini da Silva Pinto

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEMA). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA). Licenciada em Geografia (UFMA) e Pedagogia (UNYLEYA). Membro do Grupo de Estudos sobre Formação de Professor, Saberes e Práticas de Ensino (GEPS-UEMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8515445383474018>.

Karoliny Reis Pereira

Mestra em Educação (UEMA). Professora dos Anos Iniciais do Município Paço do Lumiar, Maranhão. Técnica Formadora dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação em Paço do Lumiar. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2084715800569225>.

Leandro Fonseca Lima

Mestre em Educação (UEMA). Professor da Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar, Maranhão (SEMED). Professor da Prefeitura Municipal de São Luís, Maranhão (SEMED). Especialista em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (UEMA). Licenciado em Educação Física (UNICEUMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4531755126266603>.

Lêda Maria de Sousa Rodrigues

Mestra em Educação. Professora da Rede Pública Municipal de Caxias, Maranhão. Especialista em Biologia Parasitária pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET/PI). Licenciada em Ciências com habilitação em Biologia (UEMA). Integra o grupo de Estudos e Pesquisas Políticas e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7581876120094859>.

Poliane de Lima Vaz da Costa

Mestra em Educação (UEMA). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Timon, Maranhão. Licenciada em Pedagogia (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Educação Sinapses. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. Membro do grupo de estudos sobre Alfabetização, Letramento e Formação Docente (GEALF). Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED). Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1088809044581989>.

Raimunda Nonata Paiva Andrade

Mestra em Educação (UEMA), Professora da rede pública municipal de Caxias, Maranhão. Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica (UEMA). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/7138431983729649>.

Regiane Pereira Silva

Mestra em Educação (UEMA). Professora de suporte pedagógico da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Breu Branco, estado do Pará. Administradora Escolar na Prefeitura Municipal de Tucuruí. Especialista em Gestão Escolar (UEPA). Licenciada em Pedagogia

(UNIASSELVI). Graduada no Curso Formação de Professores Normal Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1436042892678071>.

Sandra Moreira de Freitas

Mestra em Educação (UEMA). Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Licenciada em Letras (UEMA). Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6645355100149210>.

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

Mestra em Educação (UFPI). Doutora em Educação (UFPI). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Professora Adjunta na Universidade Estadual do Maranhão. Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0052291130015122>.

Suzana de J. A. Calvet Barbosa

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Supervisora Escolar na Educação Básica pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/4234572042100893>.

Tamyles Marques Santos Pereira

Mestra em Educação (UEMA). Supervisora escolar no município de Vila Nova dos Martírios, Maranhão. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (Faveni) e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (FAPAF). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Membro do grupo de pesquisa GESTA/UEMA. Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3543089103522771>.

O livro **Conceitos em Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação** foi elaborado a partir das inquietações epistêmicas de professoras e professores em processo de formação *stricto sensu*. A obra foi construída na dinâmica das aulas do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, no componente curricular *Pesquisa em Educação*, e guiada pelas categorias *diálogo e participação*. Nasceu da vontade de saber mais sobre o universo rico e complexo da pesquisa qualitativa no campo da Educação. **Conceitos em Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação** atualiza e estimula o aprofundamento de temáticas que geram dúvidas na condução de investigações educacionais qualitativas. Os textos que as leitoras e os leitores vão encontrar nesta obra têm a capacidade de ampliar os olhares sobre o significado de metodologia da pesquisa; o conceito de tema de pesquisa; a caracterização do que seja objeto de pesquisa; definições sobre a justificativa em pesquisa; revisões sobre o conceito de objetivo de pesquisa; o entendimento do que seja problema de pesquisa; a atualização do conceito de cronograma de pesquisa; a atenção às regras da ABNT na escrita do texto acadêmico; os cuidados sobre a correção ortográfica na escrita científica; algumas compreensões sobre o tema plágio acadêmico; o Produto Técnico Tecnológico como materialidade discursiva e pedagógica do mestrado profissional. Esperamos que essas trilhas de conhecimento se cruzem e produzam novas jornadas, mais caminhos, ricas aprendizagens e estimule a formação docente para o exercício da pesquisa qualitativa educacional em espaços formais e não formais da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós-Graduação.



Ppg
Pró-reitoria de
Pesquisa e
Pós-graduação



PPGE
Programa de
Pós-Graduação
em Educação



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

GOVERNO DO
MARANHÃO
TRABALHANDO PARA TODOS

ISBN 978-65-5974-285-1

