

PESQUISA EDUCACIONAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

José Aparecido de Oliveira Lima*
Ayza Rafaela Damasceno Ramalho**
Walter Matias de Lima***

Resumo: O presente artigo é fonte de estudos decorrentes da disciplina “Pesquisa Educacional”, do curso de pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas/UFAL. O artigo objetiva fazer um pequeno recorte acerca da pesquisa em educação, em três (3) vias de investigação, para poder complementar e embasar um projeto de pesquisa que envolve experiências, conceituação teórica e os sujeitos envolvidos. Buscaremos tratar da construção do objeto de pesquisa, da realidade do sujeito a ser pesquisado e dos contextos que integram a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa e as diferenciam. Grande parte do referencial teórico fez parte das discussões em sala de aula sobre essa disciplina, além de textos complementares, que podem buscar nortear as ideias a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Educação; Pesquisa; Objeto de Pesquisa; Pesquisador; Conceitos.

Resumen: Este artículo es fuente de estudios derivados de la disciplina 'Investigación Educativa', en el curso de Postgrado en Educación, por el Centro para la Educación de la Universidad Federal de Alagoas/UFAL. El artículo pretende hacer un pequeño recorte sobre investigación educativa, en 3 tres vías de investigación, que pueden complementar y apoyar un proyecto de investigación que incluye experiencias y conceptualización teórica de los sujetos implicados. En este sentido, intentaremos tratar el objeto de la investigación; la realidad del sujeto a ser investigado y de los contextos que distinguieron e integran la investigación cualitativa e investigación cuantitativa. Gran parte de la referencia teórica fue parte de las discusiones en clase, en esta disciplina, además de textos complementarios, que puede obtener ideas de guía para ser desarrollada durante todo el proceso de la investigación académica.

Palabras claves: Educación; Investigación; Búsqueda de objetos; Encuestador; Conceptos.

Este tema se reveste de uma discussão muito especial, pois pensar na pes-

quisa educacional pode ser, basicamente,

* Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Mestrando em Educação – PPGE/CEDU/UFAL. Atualmente é bolsista financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Faz parte do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: aparecido.filosofia@gmail.com.

** Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Mestranda em Educação –

PPGE/CEDU/UFAL. Faz parte do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: ayza.rdr@gmail.com.

*** Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Pós-Doutorado na Université Rennes (França). Atualmente professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), PPGE/CEDU/UFAL. E-mail: waltermatias@gmail.com

não pensar em algo novo, tendo em vista as inúmeras pesquisas desenvolvidas até hoje, mas podemos pensar em contextos novos de pesquisas que possam envolver as mais variadas interdisciplinaridades inerentes à pesquisa, que podem implicar uma harmonia de sentidos, formações, produções e reflexões para o pesquisador.

Assim, tendo como base a pesquisa educacional, é importante saber que “Educação é a área de conhecimento” que envolve “âmbitos de socialização”, de “ações pedagógicas” e de compreensões junto a “setores populacionais” (GATTI, 2012, p. 66). Destarte, a pesquisa educacional não pode ser vista como processo messiânico ou como a solução necessária de um problema ou ainda o pesquisador como salvador da pátria. O pesquisador deve se ver como parte desse processo de reconstrução educacional, não como solução. Contudo, ele pode apontar alternativas ao problema investigado.

De fato, não se pode negar que pensar na pesquisa “pressupõe o aprimoramento do aprofundamento teórico, da argumentação, da articulação entre teoria e prática, da construção autônoma e do questionamento crítico” (COSTA et al., 2014, p. 27). Ou seja, o pesquisador, no processo de investigação, produz novos conhecimentos,

apontando caminhos para uma nova práxis, indicando as potencialidades de ações que se encontravam silenciadas no objeto de pesquisa.

Com isso, buscaremos, neste texto, tratar de três perspectivas que envolvem a pesquisa educacional: a **construção do objeto**, que tem como finalidade buscar nortear a pesquisa; a inserção na **realidade do sujeito** pesquisado, buscando perceber seu contexto histórico e identitário; e, por fim, fazer um pequeno recorte, em meio aos métodos **qualitativos e quantitativos**, acerca de suas possíveis diferenças e contribuições, para a justificação e compreensão dos dados coletados.

Portanto, é imprescindível buscar identificar que “O importante aqui é que o pesquisador tenha a coragem de redefinir seu projeto inicial sempre que necessário, sem abandoná-lo, [...] perceber com clareza o porquê dos desvios pretendidos e em que direção pretende avançar” (FAZENDA, 2000, p. 17).

Construindo o objeto de pesquisa

Segundo Valdemarin (2010, p. 47), pensar o objeto de pesquisa é, necessariamente, pensar numa atividade que se desloca no espaço e no tempo da pesquisa em destaque. Ou seja, a construção de um objeto de pesquisa se dá num processo, de acor-

do com o contexto e mediante uma percepção do objeto, embasado nas leituras de outras pesquisas e em diversas fontes teóricas referentes ao que pode ser experienciado e compreendido, pois “O pesquisador é antes de tudo um leitor [...] transformando-os em possibilidades para exercitar a compreensão de um objeto específico” (VALDEMARIN, 2010, p. 49). Isto é, ficamos preocupados com o que escrever e como escrever, porém, não adentramos aquilo que já foi desenvolvido ou nos referenciais teóricos que servem para embasamento da pesquisa. Assim, desenvolver leituras e percepções de pesquisas realizadas pode ser, necessariamente, buscar justificar nossa pesquisa, o que vamos escrever e como, além de compreender o contexto que envolve o pesquisado e os anseios do pesquisador.

Neste sentido, é importante perceber que um objeto de pesquisa faz parte de uma crise existencial, isto é, nosso objeto de pesquisa faz parte de nossa crise, que pode ser epistemológica, identitária, fenomenológica etc. Noutras palavras, só poderemos desenvolver uma crítica acerca de nosso objeto a partir do momento em que formos capazes de nos inserir neste projeto no qual está nosso objeto. Segundo Alves (1991, p. 56), “Um projeto de pesquisa consiste basicamente na

formulação clara da questão (ou questões) que se pretende investigar [...]”.

Dessa forma, importa colocar que é preciso percebê-lo como ele realmente é, não como queremos que ele seja, pois, ao se debruçar sobre o vasto campo teórico acerca do objeto, buscando investigá-lo e percebê-lo, é necessário considerar os contextos que circundam os sujeitos pertencentes à realidade desse objeto pesquisado. Devemos salientar que “o problema, por sua vez, representa a dúvida, a pergunta que fazemos, decorrente de uma curiosidade científica sobre determinada situação” (COSTA et al., 2014, p. 30).

Nota-se, portanto, que desenvolver uma minuciosa percepção acerca do objeto implica traçar processos bem definidos, ajustados e justificados. Por isso, Costa et al. (2014, p. 29) colocam a importância de desenvolver minuciosos “passos metodológicos” tais como: “O que pesquisar? Por que pesquisar? Para que pesquisar? Como pesquisar? Com que recursos pesquisar? Pesquisado por quem?”. Enfim, são perguntas que necessitam de respostas para um melhor desenvolvimento e compreensão da pesquisa.

Neste sentido, é necessário que o sujeito (cientista) busque destacar suas explica-

ções e classificações, evitando obscuridades que possam transparecer qualquer juízo pessoal acerca do objeto estudado.

Por outro lado, na perspectiva de Gatti (2012, p. 25-26), é necessário esquivar-se de “outra tendência que parece clara em muitos dos trabalhos, que é a do imediatismo [...] dos problemas de pesquisa [...] Esse imediatismo traz também consigo um grande empobrecimento teórico”. Destarte, como já foi visto anteriormente, a pesquisa não pode ter como essência buscar solucionar problemas do cotidiano, mas acrescentar dados ou apresentar experiências para uma possível reconstrução desse cotidiano.

Portanto, deve-se notar que, ao passo que criamos um objeto, adentramos o processo (objeto – pesquisador – pesquisado), ou seja, buscamos desenvolver segmentos contínuos e expectativas entre o que está sendo pesquisado (problema/objeto) e os sujeitos envolvidos (pesquisador/pesquisado). Contudo, é preciso evitar definir, preliminarmente, um paradigma acerca do objeto a ser pesquisado, ou mesmo do pesquisador, como afirma (2010, p. 62):

A definição de um foco de abordagem e o estabelecimento de fontes pertinentes vão sendo modificados durante a elaboração, intercruzados com novas possibilidades interpreta-

tivas nascidas das interfaces temáticas [...] dadas a variedade de atores envolvidos e a multiplicidade de elementos teóricos e práticos postos em jogo.

Neste âmbito, mediante entendimento do importante contexto histórico que é apresentado antes e durante a construção do objeto, é preciso evitar dois processos: primeiro, desencadear uma paralisia epistemológica da pesquisa em curso, ou seja, não podemos ficar acorrentados às interpretações passadas e perspectivas futuras, e consoante Bachelard (1938), citado por Japiassu (1977, p. 73), é imprescindível evitar a “‘parada do pensamento’, isto é, como uma resistência ou inércia do pensamento ao pensamento”, com isso, o objeto da pesquisa deve estar num processo contínuo de elaboração e reelaboração. E, segundo, o pesquisador deve perceber que, na visão de um “observador”, o “agir” envolve vários contextos, por exemplo, se utilizando de Habermas (1990), ele diz que “Quando eu observo que um amigo passa correndo no outro lado da rua”, ao observá-lo correndo, posso compreender vários contextos tais como “O amigo pode estar correndo porque não quer perder o seu trem, porque não deseja chegar tarde à aula, ou porque não quer chegar atrasado a um encontro marcado” (p. 66). Nesse pequeno contexto, podemos perceber que um pesquisador, como observador, pode ser capaz de identificar uma ação, mas não o contexto em que esta ação está inserida. Assim, “para nos certificarmos da intenção, teríamos que ser capazes de assumir a perspectiva do participante” (ibid., p. 66), e poderíamos concluir que, neste sentido, o pesquisador, em meio ao contexto do pesquisado, deve abandonar sua perspectiva de

observador e passar a adotar a perspectiva do pesquisado, buscando um entendimento melhor sobre o contexto em que está inserido o problema/objeto. Segundo Silva (2010, p. 100): [...] esta reflexão pode mostrar ao leitor que a construção de um método de pesquisa é um constante ir e vir de teorias e práticas que resultam também uma história epistemológica, para o bem e para o mal [...].

Certamente, nosso objeto de pesquisa educacional pode ser um trabalho de problematização instigante e de grande importância na reflexão de nossa realidade social, política e educacional, pois é normal que essa ideia tenha sido construída, previamente, segundo nossa formação, ainda no contexto do ensino básico.

A importância de adentrar a realidade do sujeito pesquisado

É importante focar nossas perspectivas para os sujeitos pesquisados, pois adentrar sua realidade é compreender sua particularidade identitária e histórica. Noutras palavras, percebê-los de forma irreduzível é manter e respeitar a realidade dos fatos que serão experienciados.

Segundo Gamboa (2007, p. 41):

[...] o sujeito e o objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em reação através de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação, mas

são dois aspectos de uma mesma realidade numa relação de unidade e de contradições dialéticas (TORRES, 1979), ou como diz Sartre 'o experimentador faz parte do sistema experimental' nem objetividade pura nem subjetividade pura, na unidade do conhecido, objeto e sujeito se aliam irreduzivelmente.

Neste âmbito, experienciar o ambiente a ser pesquisado e observado é poder manter uma relação intrínseca, recíproca e intersubjetiva numa via dupla e dialética entre o objeto do conhecimento e os sujeitos envolvidos.

Segundo o pensamento habermasiano da teoria crítica, Menezes (2014) coloca que poder adentrar a realidade do sujeito é poder vivenciar a experiência biográfica do 'outro', que é, segundo ele, indispensável para a emancipação do meu 'eu', ou seja:

É interessante notar como o saber biográfico é um contributo fundamental e essencial para os dispositivos de formação [...] Este enfoque muda toda a compreensão dos processos educativos que desloca o ensinar e põe em relevo o aprender (sujeito aprendente) (p. 122).

Podemos, portanto, perceber que o meu 'eu' adquire significado quando percebe a importância de sair de 'si' e encontrar o 'outro' diferente, numa relação dialética de conhecimento, de aprendizado e de experi-

ência. Nesta perspectiva, observar o cotidiano do sujeito pesquisado é entender os diferentes contextos que englobam diferentes interpretações, historicidades, conflitos, contradições, diferentes metodologias e cotidianos heterogêneos.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 127):

A convergência é improvável e, talvez, indesejável. Seguindo uma ênfase pós-estruturalista à contradição, à heterogeneidade e à multiplicidade, produzimos uma colcha de histórias e uma cacofonia de vozes que conversam entre si em tom de disputa, dissonância, apoio, diálogo, contenda e/ou contradição.

Noutras palavras, é importante perceber a multiplicidade dos possíveis desprazeres para o pesquisador, que podem fazer parte do cotidiano do sujeito pesquisado. Contudo, entender esse processo é buscar perceber um indivíduo que está inserido “no mundo das relações, das representações e intencionalidades” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015, p. 21). Apreender esta realidade é, muitas vezes, tocar as pessoas, sentir os odores e vivenciar as precariedades da realidade apresentada.

Todavia, percebe-se, portanto, que, ao inferir o contexto do indivíduo a ser pesquisado, é preciso compreendê-lo como sujeito que tem particularidades, que deve ser

respeitado no seu bem-estar frente ao seu pluralismo identitário, naquilo que se refere aos seus princípios, aos seus conceitos éticos, às suas crenças e aos padrões familiares em que ele está inserido.

Estes são princípios éticos que devem nortear os estudos e que fazem parte de um novo pensamento que tende a prezar por uma pesquisa embasada nos valores morais e humanos.

Neste aspecto Diniz e Guilhem (2007, p. 19) indicam que:

[...] um elemento decisivo para essa mudança de mentalidade tenha sido a formação de um discurso crítico com relação à pesquisa científica, não aceitando mais a premissa de que o desenvolvimento da ciência estaria acima de qualquer suspeita para o bem-estar e a saúde da humanidade.

Dessa forma, é necessário que, ao longo da pesquisa, haja avaliação, reflexão e reelaboração contínua no processo de desenvolvimento do estudo, respeitando o ser humano com objetivo de evitar riscos morais, psicológicos e pessoais aos indivíduos envolvidos.

Deve-se salientar que a construção de um pensamento ético acerca da pesquisa faz com que a inserção do pesquisador no campo do objeto possa ser feita respeitando os limites do outro e, assim, fazendo com que

se prolongue o demorar-se no contato da experiência. Por isso, Alves (1991, p. 54) afirma que se faz necessário o “contato direto e prolongado com o campo”. Daqui emerge a compreensão de que é preciso que o pesquisador experiencie o cotidiano do objeto pesquisado, com um mergulho demorado e contemplativo frente à diversidade do campo a ser investigado, respeitando as pluralidades do outro ‘eu’ não idêntico.

Neste seguimento, vale ressaltar a importância de evitar conclusões precipitadas das observações. É indispensável, em meio à pesquisa, poder sentir os contextos, o que os move e circunda. “É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar” (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 15). Olhar as coisas pode ser diferente de senti-las. Com isso, é imprescindível ver além daquilo que está exposto.

As pesquisas de tipo qualitativa e quantitativa e suas abordagens

Na definição etimológica, a palavra **MÉTODO** vem do grego *methodos*, composta por (**META** = Atrás / **ODOS** = Caminho), ou seja, Método = Atrás do caminho. Seguindo este âmbito de compreensão, que caminho demarco para o desenvolvimento de minha pesquisa?

Neste sentido, Gatti (2012, p. 47) coloca a importância de perceber que “Método não é algo abstrato, método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Por isso, perceber e entender o que envolve as ferramentas de cada método a ser desenvolvido é poder demarcar, efetivar e concretizar o desenvolvimento do conhecimento durante a pesquisa.

Assim, bons instrumentos de pesquisas que podem oferecer importantíssimos dados necessitam de bons pesquisadores, com habilidades versáteis, para o melhor processo de percepção, criação e transformação da pesquisa.

Segundo Gatti (2012, p. 58):

Embora não se possa descuidar das boas características dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados (questionários, fechados ou abertos; escalas; entrevistas, desta ou daquela natureza; jogos, simulações, memórias etc.), estes são como o martelo para o marceneiro ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, é claro, de suas habilidades para utilizá-los. Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, se necessita de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons.

Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu condições e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.

Nesse caso, optando por ter em mente um pequeno recorte quanto à pesquisa qualitativa e quantitativa, é preciso perceber suas diferenças e suas contribuições para a pesquisa de campo, além de buscar perceber como cada método poderá contribuir para a pesquisa.

Noutras palavras, “reconhecemos a probabilidade de que diferentes metodologias venham a esclarecer diferentes versões das interpretações masculinas e femininas, da previdência, dos empregados, da educação e da violência” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 127). Portanto, uma pesquisa tem como objetivo desenvolver uma percepção de diferentes fatos, de diferentes contextos e nas mais variadas versões. Nesta sequência, tentaremos desenvolver uma pequena reflexão sobre as características que norteiam os métodos qualitativos e quantitativos no sentido da pesquisa.

Primeiramente, Minayo, Deslandes e Gomes (2015, p. 22) colocam a importância de adequar os dois métodos de pesquisa e

estabelecer uma melhor percepção dos dados, ou seja: “Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”. Assim, é importante destacar ainda que as pesquisas qualitativas e quantitativas não podem ser tomadas na ordem hierárquica, ou seja, não pode existir classificação que evidencie superioridade entre um método de pesquisa sobre o outro, pois o método qualitativo não perde nem ganha do método quantitativo, visto que cada um desenvolve descrições e dados diferentes, referentes ao contexto do objeto pesquisado.

Segundo Gatti (2012, p. 32):

[...] a questão das opções pelo uso de modelos quantitativos de coleta e análise de dados ou pelos chamados modelos qualitativos, ou seja, aquelas metodologias que não se apoiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números. É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativa-

mente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si.

Desse modo, podemos perceber que a pesquisa quantitativa busca formas de “explicar e descrever fenômenos que produzem regularidades [...] recorrentes e exteriores aos sujeitos” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015, p. 22). Nessa perspectiva, o pesquisador busca obter uma apreensão da realidade, das atitudes e dos fatores externos, tais como opiniões ou hábitos, de uma sociedade ou público alvo. Por outro lado, a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Ou seja, ela se desenvolve pelo/no contato direto do pesquisador com o ambiente a ser pesquisado. Com base neste método, várias ferramentas podem ser utilizadas, situando-se, nesse âmbito, as observações, as entrevistas, os depoimentos, entre outras.

Por outro lado, consonante com este contexto, a pesquisa qualitativa pode/deve buscar romper com as superficialidades dos resultados e com os exercícios estritamente de cunho estatístico, pois, segundo Gamboa (2007, p. 40): “[...], a simples coleta e tratamento de dados não são suficientes, fazendo-se necessário resgatar a análise qualitativa

para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística”.

Dessa forma, é necessário, em todo processo, buscar fugir das análises sem reflexões e das observações sem profundidade dos dados, objetivando ver além daquilo que se mostra, pretendendo adequar as ferramentas metodológicas ao contexto do sujeito pesquisado nas pesquisas educacionais.

Considerações Finais

Destarte, a pesquisa educacional deve ser percebida como um trabalho científico, como um importante processo do contexto da pesquisa, que envolve estruturação, normatização acadêmica, referencial teórico, experiências, metodologias, cronograma, além, é claro, do problema que norteará a pesquisa. “Em outras palavras, seja qual for o tipo de pesquisa, o projeto deverá indicar: (a) o que se pretende investigar; (b) como se planejou conduzir a investigação de modo a responder às questões propostas; e (c) por que o estudo é relevante” (ALVES, 1991, p. 57).

É necessário que o pesquisador possa perceber as possíveis dificuldades que envolvem o campo a ser pesquisado. Por isso, para a inserção na realidade da pesquisa, é preciso foco, trabalho de reconstrução e,

principalmente, flexibilidade com os diversificados contextos. É preciso deixar evidente a necessidade de uma pesquisa contínua, de se buscar rever conceituações e ações que possam contribuir para pesquisa.

No livro “O Mestre Ignorante”, de Jacques Rancière (2002, p. 44), fica evidente a importância de descentralizar e de passar a perceber os vários contextos, pois “Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar, mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece”.

Vale salientar a pertinência de buscar saber e compreender sobre o contexto identitário e epistemológico do indivíduo pesquisado, sua historicidade, suas perspectivas e seus paradigmas. Ou seja, nossa percepção aqui é defender uma pesquisa com definições e contextos éticos, que buscam, em primeiro lugar, respeitar o outro em sua subjetividade e em sua diversidade.

Neste âmbito de entendimento, vale ressaltar a importância do feedback entre os

pesquisadores, suas pesquisas e os pesquisados. É imprescindível que todas as pesquisas possam retornar para ser apresentadas aos sujeitos no ambiente de origem dos estudos. Noutras palavras, inúmeras pesquisas são desenvolvidas com o intuito de percepção e transformação dos fatos pesquisados, contudo, a maioria dessas pesquisas desenvolvidas não retorna para apresentação dos dados aos sujeitos pesquisados. Podemos chamar esse feedback, entre o pesquisador e seus anseios, em meio ao pesquisado e suas precariedades – que muitas vezes são as mesmas precariedades dos pesquisadores – de experiências sociais. De fato, um pesquisador pobre em experiências sociais empobrece sua pesquisa ao falar dos sujeitos sociais.

Portanto, entender o que será pesquisado, como será pesquisado, para que e por que será pesquisado, é buscar justificar sua pesquisa e o contexto que envolve o pesquisado e os anseios do pesquisador.

Referências

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. São Paulo (77), 1991. p. 53-61.

BACHELARD, Gaston. **La formation de l'esprit scientifique**, Vrin, Paris, 1938.

- COSTA, Ana Rita Firmino; et al. **Orientações metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos** – 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2014.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DINIZ, Débora; GUILHEM, Dirce. **O que é bioética**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).
- FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional et al.**, – 7. ed. aum. – São Paulo: Cortez, 2000.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Editora Argos, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. - Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 96 p.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos/Jürgen Habermas**. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira, 1934 – **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 2ª ed., 1977. 202 p.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MENEZES, Anderson A. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa**. Maceió: EDUFAL, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 34. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes/Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (Orgs.)**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Marilda. A história epistemológica que se vai construindo: um relato. In: SILVA; VALDEMARIN (orgs.). **Pesquisa em Educação: métodos e modo de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 100-122.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção do objeto de pesquisa. In: SILVA; VALDEMARIN (orgs.). **Pesquisa em Educação: métodos e modo de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 47-65.

Recebido em: 31/01/2017
Aprovado em: 01/07/2017