

# TEXTO, CONTEXTO E SIGNIFICADOS: ALGUMAS QUESTÕES NA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

*Marli Eliza Dalmazo Afonso de André*

Pesquisadora visitante no Center for Instructional Research and  
Curriculum Evaluation, Universidade de Illinois

A abordagem qualitativa de pesquisa é um tópico que tem recebido atenção especial na literatura educacional recente. O volume de artigos e de publicações especiais sobre o assunto, assim como o número de trabalhos apresentados em diversas reuniões científicas nos últimos três anos, são sinais evidentes de que o tema vem ganhando crescente popularidade. Tomando por base apenas uma fonte — os trabalhos apresentados no encontro anual da AERA (American Educational Research Association) — no período de 1977 a 1980, Ross e Kyle (1982) conseguiram reunir 51 estudos, que de acordo com vários critérios, foram considerados estudos qualitativos. Esse número parece bastante significativo, segundo os autores, do interesse geral dos educadores pelos trabalhos de natureza qualitativa.

As vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional são muitas. Entre outras, pode-se apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural (Tikunoff e Ward, 1980). Eles se prestam também, de acordo com Eisner (1981) a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Além

disso, os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como 'criatividade' e 'pensamento crítico' que por serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes, de ser mais extensamente investigados (Scriven e Hassison, 1973).

Embora os dados qualitativos sejam extremamente atrativos, como sugere Miles (1979), sua utilização envolve uma série de dificuldades e problemas. A atividade de coleta e análise da informação é em geral longa e estafante. O pesquisador, via de regra, fica sobrecarregado nos diferentes estágios do estudo, seja pela variedade de aspectos do fenômeno a serem observados, pelo volume de anotações feitas, pelo tempo necessário ao registro ou transcrição das observações e pela dificuldade de codificar e interpretar os dados e apresentar os resultados. Mesmo os pesquisadores com muita experiência em trabalho de campo, afirma Miles (1979), sentem-se assoberbados pela árdua tarefa com que se defrontam e pela energia dispendida na realização dessas atividades. Mas o problema mais sério no uso de dados qualitativos parece ser a quase completa inexistência de métodos apropriados de análise. Não existem nem mesmo certas diretrizes que possam dar ao pesquisador alguma confiança de que suas interpretações e afirmações são de

fato uma representação aproximada da realidade e não mero fruto de suas pré-concepções.

No presente trabalho pretendo discutir algumas questões e problemas relacionados à análise de dados qualitativos. Examinarei primeiramente o método de análise de conteúdo e tento mostrar que a conotação técnica usualmente associada a esse método, torna-o pouco adequado ao estudo de dados qualitativos. Proponho então uma nova abordagem — análise de prosa — como uma forma alternativa de examinar material coletado através de observação participante, entrevistas não-estruturadas e revisão de documentos. Levanto algumas questões no processo de análise do material qualitativo e concluo apresentando algumas sugestões práticas sobre a abordagem.

### ANÁLISE DE CONTEÚDO?

Não há dúvida que análise de conteúdo tem sido a abordagem mais freqüentemente mencionada para a análise do material volumoso coletado durante estudo de campo. Por exemplo, em seus manuais sobre pesquisa qualitativa Bogdan e Taylor (1975), Bogdan e Biklen (1982) e Patton (1980) descrevem diferentes procedimentos de análise de conteúdo que eles próprios empregam na análise de material obtido através de entrevistas, de observação participante e de revisão documental. Guba e Lincoln (1981), Murphy (1980) e Caulley (1981) também sugerem a análise de conteúdo como uma alternativa para examinar as informações colhidas durante estudos avaliativos, principalmente aquelas obtidas através do exame de documentos e de instrumentos não-reativos de medida.

Cabe então indagar: O que se entende por análise de conteúdo? Como tem sido esta definida? Qual sua utilidade na abordagem de dados qualitativos?

Uma breve revisão das definições mais comuns de análise de conteúdo, feita por André (1983) com base nas publicações específicas sobre o tema, deixa evidente a conotação técnica usualmente associada ao termo. Vários autores (Berelson, 1952; George, 1959; Holsti, 1969; Krippendorff, 1980) concebem a análise de conteúdo como uma *técnica* de redução de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo. Propõem que o material seja examinado e que a informação nele contida seja fragmentada em termos da ocorrência de conteúdos ou categorias, freqüentemente pré-especificadas. Recomendam que todo o material seja classificado de acordo com essas categorias e que sejam feitos testes sistemáticos da propriedade do sistema de classificação, em termos de sua objetividade e confiabilidade. Ao fazer tais prescrições, esses autores revelam, em primeiro lugar, uma perspectiva intelectual-racional do conhecimento, ou seja, de que é possível chegar a uma compreensão abrangente dos fenômenos, basicamente através de uma forma de conhecimento — lógico, objetivo, sistemático. Deixam com isso de considerar a existência de outras formas de conhecer, como as experiências, intuitivas, artísticas, etc. Além disso, ao proporem o estudo do fenômeno através de sua decomposição em partes — as categorias — sugerindo que se force o enquadramento de toda a informação nestas partes, eles de-

monstram uma visão limitada da realidade, isto é, de que o estudo das dimensões isoladas do fenômeno pode levar ao conhecimento do todo. A essa visão da realidade pode-se contrapor uma outra visão, a de que os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso pois levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para se poder estender mais completamente os fenômenos. Esses autores revelam ainda, com exceção de Krippendorff (1980), uma visão quantitativa de fidedignidade, que supõe a concordância entre dois ou mais analistas sobre o conteúdo de uma comunicação. Ignoram portanto, a variedade de significados que uma simples mensagem pode incluir e daí a necessidade de desenvolver outras formas de estimar a confiabilidade das inferências sobre o conteúdo dos textos. A maioria desses autores revela, ainda, uma perspectiva estreita do conceito de análise ao sugerir que se focalize apenas o conteúdo manifesto das mensagens. Desconhecem pois a variedade de mensagens que podem estar presentes numa simples fração do discurso e a impossibilidade de se apreender a totalidade do objeto sem investigar as diferentes concepções, pressupostos, implicações nele envolvidas.

### UMA PROPOSTA ALTERNATIVA: ANÁLISE DE PROSA

Já que a abordagem de análise de conteúdo vem sendo concebida de forma tão restrita, sua adequação à análise de dados qualitativos se torna muito questionável. Alguns pesquisadores podem contestar o valor da abordagem por considerá-la muito limitada para a análise de dados que refletem uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados. Proponho então que o sentido do termo "análise de conteúdo" seja ampliado de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico, etc. Proponho assim que o termo seja substituído por "análise de prosa" sempre que assumir esse sentido amplo.

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc.

Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. É preciso também que esses tópicos e temas sejam freqüentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. Geralmente a pesquisa tem início com uma

série de questões ou problemas considerados importantes e que servem de guia para a coleta e análise inicial dos dados. Entretanto, conforme o estudo se desenvolve, podem surgir novas idéias, novas direções, novas questões que exigem uma reconsideração dos problemas iniciais e algumas vezes o estabelecimento de novas áreas de investigação. É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada mas que também ajude a questionar freqüentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas.

#### ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Vários autores (Glaser e Strauss, 1967; Bogdan e Taylor, 1975; Patto, 1980; Guba e Lincoln, 1981; Bogdan e Biklen, 1982) sugerem que o primeiro passo na análise de dados qualitativos é a construção de um sistema de categorias. Para criar tais categorias, afirmam eles, deve-se examinar o material disponível procurando identificar tópicos, temas e padrões relevantes. O que não fica claro nessas sugestões é quais os métodos que devem ser usados para a identificação dos temas e tópicos nos dados. Associada a essa, uma série de questões podem ser levantadas, tais como: Como se distingue um tópico de um tema? Que critérios devem ser usados para determinar a relevância de um tópico ou tema e quando se deve transformar um tópico ou tema em uma categoria? Quão abrangente deve ser uma categoria? Tome-mos cada uma destas questões separadamente.

A primeira questão refere-se à distinção entre tópicos e temas. Mills (1959) procura esclarecer a diferença entre esses dois termos dizendo que o tópico é um assunto, enquanto que o tema é uma idéia. Segundo ele, os temas envolvem um nível de abstração maior do que os tópicos. Essa distinção pode ser útil do ponto de vista didático, mas não ajuda muito a determinar o processo de gerar tópicos e temas. Por exemplo, não se sabe se é mais adequado estabelecer unidades fixas de análise, como por exemplo um parágrafo ou se é possível certa flexibilidade na escolha das unidades, dependendo do tipo de material ou da informação obtida. Outro ponto que não está claro na maioria dos manuais sobre pesquisa qualitativa ou análise de conteúdo é a relação entre tópicos e temas. Não fica explícito se tópicos e temas são gerados concomitantemente ou se os temas surgem a partir da agregação de tópicos ou ainda se existem outros procedimentos alternativos. Acredito que a inexistência de diretrizes específicas sobre esses aspectos práticos da análise se deva principalmente à dificuldade de estabelecer um método que seja o melhor ou o mais adequado. É razoável admitir que as condições particulares sob as quais o estudo se desenvolve, o tipo de informação buscada e obtida, os antecedentes e os acontecimentos reais da pesquisa, assim como o envolvimento do investigador na situação, são todos fatores importantes para explicar porque um certo método e não outro foi escolhido. A orientação teórica do pesquisador, sua experiência anterior, seu grau de imersão nos dados, seus valores, suas crenças e perspectivas podem orientar o foco da investigação para aspectos mais concretos ou concepções mais abstratas, para

os tópicos ou para os temas ou para ambos. Como afirma Stake (1981), a interação do pesquisador com o objeto pesquisado se torna algo único em cada estudo de natureza qualitativa. É preciso pois levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial.

Uma outra questão, bastante ligada à anterior, diz respeito à existência de critérios para determinar o grau de importância ou relevância de um tópico ou tema e portanto destacá-lo como categoria. Guba e Lincoln (1981) sugerem que para construir categorias é preciso examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares e concorrentes. Comentários, observações, temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos, advindos de diferentes informantes devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias, afirmam eles. Está implícito nesta regra geral que um critério para determinar a relevância de um item é a freqüência com que esse ocorre. Este critério pode ser válido, mas sem dúvida não é suficiente. É possível que os dados contenham aspectos, observações, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Haverá também mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias que embora únicas revelam dimensões importantes da situação. A questão é pois encontrar maneiras de poder detectar essas informações singulares, mas relevantes e poder distinguí-las de outras também singulares, mas irrelevantes. Acredito que subjetividade e intuição têm um papel fundamental no processo de localização desse tipo de dado, além evidentemente do quadro teórico no qual o estudo se situa. Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagir com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares. Se pois por um lado devem existir métodos para tratar dados qualitativos, por outro lado é necessário o reconhecimento do papel da intuição e da subjetividade no processo de selecionar, categorizar e interpretar a informação. Esse reconhecimento é fundamental para que se possa buscar procedimentos que tornem os resultados da análise menos vulneráveis ao escrutínio externo. Entre as técnicas usualmente empregadas para testar a "validade" das interpretações feitas sobre informações de natureza qualitativa destacam-se a credibilidade dos dados por parte dos informantes, a corroboração das inferências por outros juízes e a triangulação. Cada uma delas será considerada a seguir.

*Credibilidade junto aos informantes.* Como é bastante enfatizado por Guba e Lincoln (1981), as pessoas que fornecem a informação estão provavelmente na melhor posição para atestar ou não a relevância de certos itens, já que essas geralmente estão mais próximas da situação estudada do que o pesquisador. É verdade, porém que ao devolver a informação aos pesquisadores, uma série de problemas pode surgir, entre os quais Miles (1979) destaca: um sentimento de vulnerabilidade

por parte de alguns informantes, respostas auto-protectoras e objeções a certas citações ou caracterizações por considerarem-nas depreciativas ou destrutivas. É preciso levar em conta que os informantes podem reagir negativamente às interpretações porque essas não coincidem com seus próprios interesses, com a imagem que fazem de si mesmos ou porque entram em conflito com sua filosofia e valores. Para tirar proveito máximo da técnica é pois necessário tornar o processo o menos ameaçador possível, o que não será certamente fácil. Essa técnica, porém é essencial em estudos que pretendem centrar no interesse, nos problemas e nas preocupações dos participantes, como por exemplo a abordagem responsiva de avaliação (Stake, 1980) ou os estudos voltados à educação popular.

*Corroboração por parte de outro(s) analista(s).* As inferências do pesquisador sobre a relevância de um tópico ou tema, podem ser checadas através do julgamento de um outro analista (ou grupo de analistas). Isso não significa que um segundo juiz deverá reproduzir o mesmo sistema de classificação criado pelo primeiro analista. Uma segunda pessoa será porém capaz de julgar se os itens selecionados fazem sentido em relação aos dados que os originaram, se há pontos importantes que deixaram de ser destacados e se os aspectos julgados relevantes parecem razoáveis em vista das informações coletadas. Esse procedimento de checagem pode ser sistematicamente repetido em diferentes estágios do estudo ou pode ocorrer em certos períodos críticos da análise como no início e na fase final da coleta de dados. A interação do pesquisador com outros analistas será certamente benéfica para um aprimoramento do processo de análise e para um enriquecimento do estudo como um todo.

*"Triangulação".* Esta técnica é considerada fundamental para verificar a propriedade das interpretações fundadas em dados qualitativos. Triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação. Comparar e chegar a convergência das informações fornecidas por diferentes informantes, diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação dos dados. Se há certos aspectos enfatizados por vários informantes, ratificados por diferentes métodos de coleta e por diferentes investigadores é muito provável que eles são relevantes na compreensão do fenômeno estudado. Evidentemente, uma série de questões pode também ser levantada em relação ao uso dessa técnica. Se, por exemplo, os diferentes investigadores estiverem em áreas de atuação comum, se partilharem dos mesmos pontos de vista e se tiverem percepções similares do problema, dificilmente oferecerão interpretações alternativas para a situação. Além disso, se houver um único investigador para a coleta de dados e se este não tiver possibilidade de discutir suas observações com outros investigadores, o uso de variados métodos ou instrumentos de coleta ou de variados informantes pode significar apenas uma multiplicação dos mesmos pontos de vista. É preciso pois, bastante cautela para fazer desta técnica um instrumento adequado de ratificação das inferências ou de confiabilidade das interpretações.

Uma questão adicional sobre o processo de análise da informação diz respeito ao nível de abrangência das categorias. Parece também que neste caso é impossível estabelecer uma regra única para todas as situações. O nível conceitual das categorias parece depender em primeiro lugar, do tipo de propósito do estudo. Por exemplo, quando o objetivo do pesquisador é formular teoria calcada nos dados, Glaser e Strauss (1967) sugerem que:

Na decisão do nível conceitual de suas categorias, o sociólogo que busca gerar teoria, deve se orientar pelo critério de que as categorias não devem ser tão abstratas a ponto de perderem seu caráter sensitivo, mas devem ser suficientemente abstratas para fazer de sua teoria um guia geral às situações diárias, multidimensionais e em constante mutação (p. 242).

Quanto aos estudos avaliativos, Guba e Lincoln (1981) recomendam que "A escolha de um nível amplo demais pode levar o avaliador a deixar de ver aspectos relevantes porque estes se "perdem" na categoria muito ampla, enquanto que a escolha de um nível muito limitado pode colocar o foco de atenção em detalhes em detrimento da visão geral" (p. 94)

Além do propósito do estudo, o tipo de informação colhida, a familiaridade do pesquisador com a situação, a reação dos informantes ao estudo, o período dispendido no trabalho de campo, enfim, a interação única do pesquisador com o objeto pesquisado podem ser elementos cruciais na determinação do nível de discurso de um sistema de categorias. Alguns autores preferirão a focalização progressiva (Stake, 1981), defendendo a necessidade de centrar nos aspectos mais amplos para não perder a visão geral e complexa do fenômeno. Outros recomendarão sistemas detalhados de codificação e análise (Bogdan e Biklen, 1982) de modo que sejam capturados os mínimos ângulos do problema. Outros ainda, partirão de sistemas moleculares de codificação, evoluindo para métodos mais informais e menos atomizados conforme o estudo se desenvolve (Miles, 1979). Parece, pois irreal determinar uma diretriz única para todas as situações já que nenhuma pode ser considerada por si só a mais válida, a mais prática ou a mais verdadeira.

## CONJECTURAS SOBRE O USO DA ANÁLISE DE PROSA

O processo de análise de prosa é algo que ainda precisa de muita elaboração. Se existe um método ou sistema a ser criado, este deverá ter origem numa constante reflexão sobre a nossa prática de análise, à luz do contexto dos dados analisados e tendo em vista os pressupostos e concepções que orientam essa prática.

No momento, o que posso tentar é esboçar alguns procedimentos na abordagem de dados qualitativos, os quais são fruto de reflexões que venho fazendo acerca da minha própria prática de pesquisa.

1. O primeiro aspecto que gostaria de enfatizar é que a análise está presente nos diferentes estágios da investigação e faz parte integrante do processo de coleta de dados. Desde o início do estudo nós já fazemos uso

de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões e problemas selecionados frente ao contexto do objeto estudado. Tomamos então várias decisões sobre pontos a serem enfatizados, áreas que merecem maior exploração, aspectos que podem ser eliminados e novas direções a serem trilhadas. Fazemos essas escolhas com base no contacto com a realidade pesquisada e nos pressupostos teóricos que dirigem a nossa ação. À medida em que a coleta de dados prossegue, as atividades analíticas se orientam para a revisão do conjunto inicial de questões e para sua reformulação ou aprimoramento e para a busca de alternativas na interpretação dos dados. Este processo interligado de coleta e análise continua até a fase final do trabalho, com a preparação do relatório.

2. Um outro ponto que gostaria de ressaltar é que tanto quanto possível, a tarefa de análise dos dados qualitativos deve ser um empreendimento conjunto. Se a pesquisa está sendo realizada por um grupo de pessoas, uma possibilidade é a discussão conjunta das dúvidas e dificuldades na análise e a procura coletiva de soluções e alternativas. Outra possibilidade é a troca de material entre os diversos membros do grupo visando enriquecer as interpretações, encontrar explicações divergentes para os dados e validar o esquema de análise. Uma terceira possibilidade é o estabelecimento de certos momentos específicos no desenvolvimento da pesquisa, quando serão feitas discussões sobre a análise dos dados. Isso pode ocorrer, por exemplo, nas fases iniciais e finais da coleta quando é mais provável que surjam problemas. De qualquer maneira, uma aventura conjunta através do material obtido é geralmente extremamente valiosa não só para testar a propriedade do esquema de análise, mas também para corroborar ou questionar as interpretações feitas. Como um resultado desta tarefa conjunta, o sistema de categorias pode ser completamente revisto, novas categorias podem ser criadas, diferentes tópicos e temas podem ser identificados e explicações alternativas podem ser geradas. Se não houver um grupo de pesquisadores, ainda é possível tentar realizar atividades conjuntas, procurando o auxílio de colegas ou de informantes que estejam numa posição especial para colaborar na

análise. Como esta atividade requer, em geral, muito tempo, o pesquisador pode selecionar apenas uma amostra do material para ser examinado em conjunto. As idéias, concepções e intuições que resultam do processo certamente compensam o tempo e o esforço dispendidos.

3. O terceiro ponto que gostaria de enfatizar diz mais respeito à abordagem proposta no presente trabalho. Acredito que examinar os dados com perguntas bem amplas em mente, ajuda-nos a manter o foco de atenção no todo sem perder de vista a multiplicidade de sentidos que podem estar implícitos no material. A abordagem dos dados qualitativos orientada por questões do tipo: "O que isso tudo quer dizer? Quais suas mensagens?" possibilita adquirir uma visão profunda e multidimensional dos fenômenos, principalmente se forem levados em conta o contexto dos dados e o quadro teórico em que se situa o fenômeno estudado. Em última instância o que se procura obter num estudo é a compreensão ampla e profunda do objeto focalizado. Para isso são escolhidos certo tipo de dados que supostamente levarão a uma representação aproximada da realidade. Tais dados são obtidos por um constante transitar do pesquisador entre "realidade" e teoria num processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam, para onde levam. Os múltiplos significados se manifestam assim em forma de mensagens explícitas ou implícitas, idéias claras ou obscuras, representações evidentes ou imprecisas que procuramos capturar, traduzir e revelar. Isso é o que fazemos naturalmente. E acredito que isso é o que devemos fazer para entender naturalmente o fenômeno focalizado. Qual o próximo passo após identificar esses diferentes sentidos nos dados é algo ainda não muito claro para mim. Se devemos usar esquemas complexos de codificação ou não, quais as considerações que devemos fazer ao construir categorias e quais os diferentes testes de verificação da validade de nossas inferências são áreas abertas à investigação. Espero que outros investigadores me acompanhem na busca de algumas dessas respostas.

Agradeço ao CNPq a ajuda financeira prestada para elaboração do presente trabalho.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. (1983) Use of content analysis in educational evaluation: Doing prose analysis. *Discourse*, 4,1.
- BERELSON, B. (1952) *Content analysis in communications research*. New York: Free Press.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. (1982) *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- BOGDAN, R. e TAYLOR, S. (1975) *Introduction to qualitative research methods*. New York: Wiley.
- CAULLEY, D.N. (1981) *Document analysis in program evaluation* (No. 60 in the Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Ore.: Northwest Regional Laboratory.
- EISNER, E.W. (1981) On the difference between scientific and artistic approach to qualitative research. *Educational Researcher*, 10,4; 5-9.
- GEORGE, A.L. (1959) Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In Ithiel de Sola Pool (ed.) *Trends in content analysis*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- GLASER, B.G. e STRAUSS, A.L. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine, 1967.
- GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. (1981) *Effective evaluation*. San Francisco, Ca.: Jossey Bass.
- HOLSTI, O.R. (1969) *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- KRIPPENDORFF, K. (1980) *Content analysis*. Beverly Hills, Ca.: SAGE.
- MILES, M.B. (1979) Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. *Administrative Science Quarterly*, 24; 590-601.
- MILLS, C.W. (1959) *Sociological imagination*. London: Oxford University Press.

MURPHY, J.T. (1980) *Getting the facts*. Santa Monica: Goodyear.  
PATTON, M.Q. (1980) *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Ca.: SAGE.  
ROSS, D.D. e KYLE, D.W. Qualitative inquiry: A review and analysis. Paper presented at the American Educational Research Association, New York, 1982.  
SCRIVEN, E e HARRISON, A. (1973) A plea for research subjectivity. *Improving College and University Teaching*, 21; 38-9.

STAKE, R.E. (1980) Program evaluation, particularly responsive evaluation. In W.B. Dockrell e D. Hamilton (eds.) *Rethinking educational research*. London: Hodder and Stoughton.  
STAKE, R.E. (1981) Progressive focusing. Paper delivered at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.  
TIKUNOFF, W.J. e WARD, B.A. Conducting naturalistic research on teaching: Some procedural considerations. *Education and Urban Society*, 1980, 12; 263-290.

# AS ATUAIS CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE 1º GRAU: ALGUMAS REFLEXÕES E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

*Guiomar Namó de Mello*  
*Eny Marisa Maia*  
*Vera Maria Vedovelo de Britto*

Pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas.

## INTRODUÇÃO

O crescimento quantitativo da escola básica transformou muito as condições de trabalho do professor. O sistema burocratizou-se, e as relações sociais de trabalho dentro da escola mudaram de natureza. Hoje, o magistério de 1º grau constitui uma prática ordenada e racionalizada pelas instâncias técnicas e administrativas do sistema de ensino. O professor deixou de ser um artesão autônomo diante das decisões sobre o que ensinar e como transmitir e avaliar o que ensina.

As vantagens e desvantagens dessa situação já foram por nós discutidas em outros trabalhos<sup>1</sup>. O que importa salientar é que resultados de estudos anteriores permitem levantar a hipótese de que os cursos de formação do magistério em geral, e das séries iniciais do 1º grau em particular, não estão conseguindo preparar adequadamente o professor para atuar na nova realidade da escola básica. Por outro lado, diante de uma escola agigantada quantitativamente e, por causa disso, burocratizada e racionalizada por instâncias que lhe são administrativamente superiores, mais do que nunca o preparo profissional e político do professor se torna importante. Pode-se então supor que a ocupação de um espaço e a manutenção de certo grau de autonomia do professor depende de sua competência profissional para incorporar e selecionar criticamente as orientações que procuram ordenar sua prática pedagógica.

A adaptação dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação à realidade da clientela escolar; a criação de recursos de ensino adequados às demandas específicas de cada unidade; a participação nas decisões mais amplas sobre planejamento, currículo e avaliação, e muitas outras atividades que ainda cabem ao professor, requerem preparo e senso crítico. Sem estes, as orientações que são implementadas a nível de sistema correm o risco de serem aceitas ou negadas mecanicamente e sem crítica, formalizando e ritualizando a tarefa docente.

Sem discutir a importância dessas ordenações e orientações mais gerais, é fundamental indagar que tipo de formação pode levar o professor a assumir um papel mais ativo e menos dependente dentro da sala de aula. Daí que um estudo dos cursos a ele destinados constitua-se de grande interesse, não apenas a nível de diagnóstico como em termos de fornecer subsídios para o delineamento de novas alternativas de preparação profissional do magistério.

\* Originalmente publicado em "Em Aberto", Brasília, Ano 1, nº 8, Agosto de 1982.

<sup>1</sup> Ver itens 10 (p. 53-5) e 11 (p. 51-9) da bibliografia citada.