

Sergio Vasconcelos de Luna

**PLANEJAMENTO DE  
PESQUISA**  
UMA INTRODUÇÃO

*Pesquisar é produzir conhecimento novo, relevante teórica e/ou socialmente. Dado o caráter social da atividade científica, o crivo último dessa produção é a comunidade de pares do pesquisador que, em última instância, referendará ou não a relevância e a qualidade das respostas oferecidas pela pesquisa.*

*Ao longo da história da ciência, essa comunidade tem proposto um conjunto de normas que guiam o pesquisador em sua produção de conhecimento. Se, de um lado, é verdade que essas normas – geralmente reunidas sob o rótulo de Metodologia da Pesquisa – têm sido continuamente alteradas, superadas e, freqüentemente, resgatadas – indicando a relatividade do seu status de cientificidade – de outro lado também é verdade que elas apresentam a formalização do rigor metodológico que essa comunidade consegue atingir em um determinado período da atividade científica.*

*Esse status aparentemente ambíguo da metodologia de pesquisa constitui um entrave difícil de se superar. Encarar normas metodológicas como dogmas significa perder de vista as sutilezas e as mutações que a realidade estudada apresenta. Enfrentar a realidade sem critérios metodológicos pode significar, entre outras coisas não chegar a lugar algum ou, pior, chegar a resposta que já se tinha antes da pesquisa e independentemente dela. A proposta deste livro é a de que se compreendam as regras sugeridas pela metodologia dentro de um contexto de análise que começa com a relação teoria-problema já que a concretização da metodologia se dá dentro de um referencial teórico – e se estende, passo a passo, em cada passo da pesquisa. Sugere-se, na seqüência do livro que, uma vez estabelecida apropriadamente a relação teoria problema, o pesquisador concentre-se no detalhamento do problema de pesquisa. A partir daqui, são apresentadas questões que pretende facilitar a análise dos itens do planejamento da pesquisa. O livro não constitui um manual de Metodologia da Pesquisa e não pretende competir com a literatura disponível sobre o assunto. Em vez disso, o autor procurou, reunindo e revendo suas experiências como docente-pesquisador e orientador de alunos de diferentes níveis na condução de pesquisas, concentrar-se em aspectos que essas experiências revelaram ser freqüentemente problemáticos no planejamento e execução de pesquisas.*

ISBN 85-283-0103-6

PUC - SP

Reitor: Antonio Carlos Caruso Ronca  
Vice-Reitor Acadêmico: Sueli Cristina Marquesi

EDUC - Editora da PUC-SP

*Conselho Editorial:* Ana Maria Rapassi, Bernardete A. Gatti, Sueli Cristina Marquesi (*Presidente*), Lúcia Santaella, Maria do Carmo Guedes, Maura Pardini Bicudo Vêras, Onésimo de Oliveira Cardoso, Ricardo Augusto de Miranda Cadaval, Scipione, Di Pierro Netto, Sylvia Helena Souza da Silva

Sergio Vasconcelos de Luna

**PLANEJAMENTO DE  
PESQUISA**  
UMA INTRODUÇÃO

Elementos para uma Análise Metodológica

**educ**  
1997

Catlogação na Fonte - Biblioteca Central/PUC-SP

Luna, Sergio Vasconcelos de  
Planejamento de pesquisa: uma introdução / Sergio  
Vasconcelos de Luna. - São Paulo: EDUC, 1996.  
108 p.; 18 cm. - (Série Trilhas)

Bibliografia.  
ISBN 85-283-0103-6

1. Pesquisa - Metodologia. I. Título. II. Série.  
CDD 001.42

1ª edição: 1996  
Reimpressão : 1997

Série Trilhas. Dirigida por  
*Maria Eliza Mazzilli Pereira*

**educ**

Direção  
*Maria do Carmo Guedes*

Produção  
*Maria Eliza Mazzilli Pereira*

Revisão  
*Sonia Montone*

Editoração Eletrônica  
*Elaine Cristine Fernandes da Silva*

Capa  
*Ângela Mendes*

Arte-Final  
*Patrícia Russo*  
*Pedro Martins*

Rua Monte Alegre, 984  
05014-001 - São Paulo - SP  
Telefax: (011) 873-3359

## SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
O PLANEJAMENTO DE PESQUISA COMO TOMADA DE DECISÕES	13
Conceituação do termo pesquisa	13
O projeto de pesquisa	26
O problema de pesquisa.	27
A explicitação das fontes de informação	48
A seleção dos procedimentos de coleta de informação.	58
Uma pausa para reconsideração	60
A transformação das informações e tratamento de dados	63
A generalidade do conhecimento	68
A REVISÃO DE LITERATURA COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	80
Alguns objetivos da revisão de literatura	82
Localização e identificação de material potencialmente relevante	88
Até onde retroceder no tempo?	93
Como iniciar o levantamento bibliográfico	94
A organização do texto	95
Adequação do tipo e da quantidade de informação	:
resumo versus descrição versus crítica	97
Fontes primárias <i>versus</i> secundárias	102
Citações primárias	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
NOTA SOBRE O AUTOR	108

## PREFÁCIO

Ao longo de muitos anos como professor de Metodologia Científica, beneficiei-me de inúmeros livros sobre o assunto que, de uma forma ou de outra, por uma razão ou por outra, serviram para subsidiar a discussão sobre a pesquisa científica em diferentes momentos do curso. Com certeza, jamais encontrei "o livro" que preenchesse os requisitos do curso que eu pretendia lecionar, mas é pouco provável que algum professor, minimamente inquieto, o tenha feito. Aliás, esta deve ser a razão pela qual muitos professores acabam escrevendo seus próprios livros didáticos.

Fosse como forma de ir "compondo" uma bibliografia mais próxima dos meus objetivos, fosse pela necessidade de fazer os alunos confrontarem-se com diferentes autores -e, conseqüentemente, com diferentes idéias sobre os assuntos em discussão - acabei aderindo à idéia de ir buscar, para cada tópico a ser discutido, os autores que melhor expressassem os questões centrais sobre ele e o debate que se tratava em torno dele. Mas, se essa decisão satisfazia a minha intenção no que se referia a *programa de curso*, era certo que o recurso era insuficiente, tanto em relação à minha contribuição como professor, quanto no que dizia respeito às ligações que o aluno podia estabelecer a partir daquilo que poderia parecer a ele "uma colcha de retalhos". A alternativa e transformar-me em autor, ainda que modestamente, redigindo notas de aula.

Paralelamente às minhas atividades como professor (a maior parte do tempo junto a programas de Pós-Graduação), somava-se uma atividade de orientador de teses e dissertações e de membro de bancas de exame de qualificação e de defesa. Nessas atividades interferia uma condição possivelmente diferenciada em relação a outros professores de pós-graduação: provavelmente em virtude do tempo que dediquei ao ensino da Metodologia Científica e/ou por causa do meu declarado interesse pelas questões metodológicas, havia quase sempre uma expectativa de que minha participação em bancas cobrisse particularmente o aspecto metodológico, a par de outras questões que eu tivesse para analisar. Essa circunstância, aliada ao meu hábito de redigir argüições, levou-me a focalizar minha atenção em problemas metodológicos recorrentes e a sistematizá-los.

Finalmente - e como as coisas nunca ocorrem por acaso -tive oportunidade de participar de vários eventos em que o tema central era a metodologia ou a atividade de pesquisa na Universidade. Por hábito ou por coerência, minha tendência foi sempre a de levar para esses eventos o exercício de reflexão sobre os problemas que encontrava em meus cursos, nas bancas que argüira e, obviamente, na própria literatura que estudava.

Não demorou para que esses exercícios de reflexão - transformados em textos - virassem publicações, ora para servirem a fins didáticos em meus próprios cursos, ora por força da (boa) tradição de se publicarem textos apresentados em eventos. No entanto, a despeito da qualidade dos veículos em que os artigos foram publicados, uma série de razões acabou fazendo com que sua circulação ficasse restrita, tendo uma das publicações se esgotado muito rapidamente e nunca mais sendo reeditada. Apesar disto, com freqüência eu era solicitado a emprestar cópias desses textos e fiquei mesmo sabendo que cópias em xerox deles eram recorrentemente usadas em cursos em diferentes instituições.

Em vista disto, comecei a cogitar a idéia de reunir todos os artigos em uma publicação única. Pela própria exposição feita até aqui, já deve estar claro que minha intenção não é a de publicar um livro de Metodologia da Pesquisa ou Científica: os assuntos tratados e a sua abrangência nem permitiriam cogitá-lo. A decisão de fazê-lo teve três intenções básicas: condensar experiências tanto como orientador de alunos (principalmente, mestrado e doutorado), quanto como membro de bancas de exames de qualificação e de defesa; sistematizar anotações de aulas em cursos de metodologia que venho ministrando há alguns anos; e integrar a esse conjunto os textos que redigi para exposição em eventos. Ao mesmo tempo, o relançamento deles visa, também, dar-lhes uma direção mais definida em termos de divulgação.

Dada a minha explícita intenção de que o conteúdo desse texto tenha finalidade didática em relação à reflexão sobre alguns aspectos da atividade de pesquisar, julgo procedente, de início, fazer duas declarações de princípio.

A primeira diz respeito ao valor relativo que atribuo aos cursos de metodologia. Quanto mais me envolvo com eles, mais me convenço de sua insuficiência para a formação de pesquisadores, sobretudo: quando eles são usados como substitutos da atividade de pesquisa.

A metodologia é um instrumento poderoso justamente porque representa e apresenta os paradigmas de pesquisa vigentes e aceitos pelos diferentes grupos de pesquisadores, em um dado período de tempo. É, ela mesma, um objeto de pesquisa, e grandes pesquisadores têm se dedicado a estudá-la, o que atesta, mais uma vez, a sua importância e seriedade.

No entanto, há, ainda, considerável confusão em relação à sua função e utilidade. Uma coisa é empregá-la para preparar o caminho de iniciantes à pesquisa que estão *continuamente* sendo confrontados com a situação de pesquisa; outra coisa é substituir a *prática da pesquisa* pela metodologia. Uma coisa é promover, entre os alunos, a discussão teórico-metodológica sobre a realidade que eles precisam aprender a representar para poder analisar; outra coisa é substituir o *fazer pesquisa* pelo *falar sobre pesquisa*.

Tive algumas lições inesquecíveis como professor de cursos de metodologia para alunos de Medicina, Farmácia e Odontologia. Habitualmente, a metodologia -pelo menos como uma disciplina formal - não faz parte do currículo desses cursos, o que já é um fator a ser analisado. Durante as primeiras aulas, com a minha sensação de fracasso era sempre muito forte, já que era patente a dificuldade dos alunos em "sintonizarem" comigo no raciocínio metodológico. Após as primeiras aulas, começava a ficar claro que a novidade estava na *formalização* de conceitos e de procedimentos abstraídos da prática: eles já agiam metodologicamente na prática de laboratório, mas não sabiam falara respeito do que faziam! Talvez seu currículo pudesse ser criticado pela demora em entrar na questão conceitual, mas certamente não corria o risco de levar os alunos a substituírem o *fazer* pelo *falar sobre*.

Voltando ao ponto inicial, gostaria de nos ver a todos discutindo metodologia em meio à atividade de pesquisa, em vez de nos ocuparmos com quanta metodologia conseguimos colocar em 1 ou 2 semestres. Mas, enquanto nossos currículos não substituírem *créditos* em cursos por *atividades de pesquisa*, não faz sentido discutir a

eficiência/suficiência dos cursos de metodologia: eles continuarão sendo um mal necessário. Todavia, permanece verdade que seu conteúdo servirá apenas como possível roteiro para *atividades de pesquisa*, se estas ocorrerem.

A segunda declaração que faço é decorrência da primeira. A realidade a ser pesquisada é infinitamente maior, mais complexa e mais diversificada do que qualquer formalização didática da atividade do pesquisador (e a metodologia não passa disto). Assim, o valor das considerações feitas aqui restringe-se à oportunidade de se refletir sobre questões metodológicas; o risco que se corre é o de elas virem a ser transformadas em modelos e padrões a serem seguidos.

## O PLANEJAMENTO DE PESQUISA COMO TOMADA DE DECISÕES

### Conceituação do termo pesquisa

Se foi possível, em um certo período da história da ciência, estabelecer parâmetros e limites para delimitar o que era pesquisa, de há muito pode-se afirmar que ninguém sairá ileso de tal empreitada, e eu não tenho ilusão de constituir exceção a essa "regra". As razões que justificam essa afirmação estão além das possibilidades deste livro, seja em intenção, seja mesmo em necessidade, já que outros autores cuidaram disto. No entanto, é importante recuperar alguns dos argumentos que dão sustentação a ela, na medida em que ajudam a entender a conceituação de pesquisa que proponho e que adoto ao longo do texto.

O sentido da palavra metodologia tem variado ao longo dos anos. Mais importante, tem variado o *status* atribuído a ela no contexto da pesquisa. Em alguns âmbitos profissionais, metodologia é associada a Estatística, e Demo (1981) sugere que, na América Latina, metodologia se aproxima mais do que se poderia chamar de Filosofia ou Sociologia da Ciência, enquanto que a disciplina instrumental é referida como Métodos e Técnicas. Mais importante, porém, que as conotações que possam ser atribuídas ao termo, foram as transformações que sofreu o seu status dentro do cenário da ciência. De fato, reconhece-se, hoje, que a metodologia não tem status próprio, precisando ser definida em um contexto teórico-metodológico. Em outras palavras, abandonou-se (ou, vem-se abandonando) a idéia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. O reconhecimento do poder relativo da metodologia tem por trás outra decorrência da evolução do pensamento epistemológico: a substituição da busca da verdade pela tentativa de aumentar o poder explicativo das teorias. Neste contexto, o papel do pesquisador passa a ser o de um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera, hoje, que ele estabeleça a veracidade das suas constatações. Espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar –segundo critérios públicos e convincentes –que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente.<sup>1</sup>

A despeito dessas considerações, a atividade de pesquisa pode ser razoavelmente conceituada e delimitada. Na medida em que meu conceito de pesquisa embasa o restante do texto, julgo procedente explicitá-lo.

Essencialmente, pesquisa visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno. A discussão do critério por trás do adjetivo "novo" será feita mais amplamente quando tratarmos da distinção entre o pesquisar e o prestar serviços, um pouco adiante. Por enquanto, é suficiente esclarecer que ele subentende um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento. O julgamento último da novidade e da importância do conhecimento produzido é feito pela comunidade de pesquisadores que estudam aquela área de conhecimento.

O caráter deliberadamente despojado do conceito de pesquisa apresentado acima deveria ser suficiente para deixar claro que não me refiro a qualquer tipo particular de pesquisa, nem a uma abordagem particular, mas a exemplificação de alguns objetivos a serem atingidos por uma pesquisa pode esclarecer melhor essa afirmação:

- demonstração da existência (ou da ausência) de relações entre diferentes fenômenos;
- estabelecimento da consistência interna entre conceitos dentro de uma dada teoria;
- desenvolvimento de novas tecnologias ou demonstração de novas aplicações de tecnologias conhecidas;
- aumento da generalidade do conhecimento;
- descrição das condições sob as quais um fenômeno ocorre.

### *Os elementos básicos da pesquisa*

Qualquer que seja o referencial teórico ou a metodologia empregada, uma pesquisa implica o preenchimento dos seguintes requisitos:

- 1) a formulação de um problema de pesquisa, isto é, de um conjunto de perguntas que se pretende responder, e cujas respostas mostrem-se novas e relevantes teórica e/ou socialmente;
- 2) a determinação das informações necessárias para encaminhar as respostas às perguntas feitas;
- 3) a seleção das melhores fontes dessas informações;

---

<sup>1</sup> Defendo o compromisso social do pesquisador em sua atividade científica, mas a história da ciência mostra que seria ingênuo cobrar de todas as pesquisas, o tempo todo, uma aplicação social imediata.

- 4) a definição de um conjunto de ações que produzam essas informações;
- 5) a seleção de um sistema para tratamento dessas informações;
- 6) o uso de um sistema teórico para interpretação delas;
- 7) a produção de respostas às perguntas formuladas pelo problema;
- 8) a indicação do grau de confiabilidade das respostas obtidas (ou seja, por que aquelas respostas, *nas condições da pesquisa*, são as melhores respostas possíveis?);
- 9) Finalmente, a indicação da generalidade dos resultados, isto é, a extensão dos resultados obtidos; na medida em que a pesquisa foi realizada sob determinadas condições, a generalidade procura indicar (quanto possível) até que ponto, sendo alteradas as condições, podem-se esperar resultados semelhantes.

Esta seqüência está ilustrada no esquema colocado em anexo e será retomada ao longo do livro.

Antes de prosseguir, paro neste ponto para sugerir ao leitor que reflita sobre uma questão: exatamente, que tendência metodológica particular é caracterizada por esses requisitos? Ou, de outra forma, que corrente metodológica poderia dispensar qualquer um deles? Neste último caso, o que permitiria continuar falando em pesquisa? Minha resposta a ambas as perguntas acima é "nenhuma", e passo a justificá-la usando cada um dos requisitos acima mencionados.

Os efeitos da inexistência de um problema de pesquisa (ou de uma pergunta que se queira responder) parecem claros e não dependem de muita discussão. Ele precisa existir, mesmo que sob a folha de uma mera curiosidade, para dirigir o trabalho de coleta de informações e, posteriormente, para organiza-las. É difícil argumentar contra a formulação de problemas de pesquisa e desconheço a existência de uma corrente metodológica que o faça seriamente.

Veza por outra surgem alegações de que a formulação de problemas de pesquisa é uma imposição de metodologias tradicionais. No entanto, a meu ver, a maioria dos argumentos oferecidos neste sentido tem uma concepção equivocada de "problema de pesquisa". Por exemplo, defensores da chamada pesquisa-ação sustentam não ser possível a formulação prévia de problemas em virtude de isto ser parte do próprio processo de pesquisa, devendo, portanto, brotar dele.

Não tenho objeções a essa maneira de encarar o problema de pesquisa. Entretanto, se cabe ao pesquisador um papel de desencadeador desse processo ou, ainda, se cabe a ele qualquer papel diferencial que o qualifique como pesquisador, então é necessário que ele nos devolva uma análise que indique qual era o problema original (que poderia perfeitamente ter sido "como levar este grupo a descrever e identificar suas dificuldades?" ou algo no gênero) e que resposta obteve. Note-se que estou fazendo uma clara distinção entre a resposta às questões sociais que poderiam ter gerado a sua ação no grupo ou comunidade, e a resposta que ele oferece enquanto pesquisador à comunidade científica.

Em resumo, toda pesquisa tem um problema, embora a sua formulação possa variar quanto à natureza ou molaridade.

Os requisitos seguintes (2,3 e 4) dizem respeito à existência de um conjunto de passos que gerem informação relevante, isto é, o procedimento. Não vejo como uma pesquisa possa dispensar procedimentos, e a razão para isto é simples. Se o problema que gera a pesquisa não pode ser respondido diretamente (caso contrário não teríamos um problema!), isto significa que a realidade não pode ser apreendida diretamente, mas depende de um recorte dela que faça sentido. Esse recorte é garantido pelo procedimento que seleciona as informações necessárias para uma leitura pelo pesquisador. Diferentes tendências farão recortes diferentes, mas não poderão prescindir de procedimentos de coleta de informações. Os critérios 5 e 6 justificam-se pela noção de "recorte" da realidade, mencionada acima. Respostas a um questionário, transcrições de entrevistas, documentos, registros de observação representam apenas "informações" à espera de um tratamento que lhes dê um sentido e que permita que a partir delas se produza um conhecimento até então não disponível. E, aqui, fecha-se o círculo da teoria em relação à pesquisa (ver esquema), já que o sistema de tratamento das informações depende do referencial adotado e que, por sua vez, gerou o problema, as perguntas a serem respondidas e o procedimento para a coleta de informações.

A questão da confiabilidade da resposta oferecida pela pesquisa pode, resumidamente, ser colocada da seguinte forma: se a resposta (ou respostas) produzida pela pesquisa depende da interpretação das informações geradas pelo procedimento, o pesquisador deve oferecer garantias quanto à sua adequação (a alternativa é colocar o interlocutor na posição de acreditar ou não no resultado oferecido, em vez de torná-lo um re-intérprete dos resultados!). Frequentemente (e cada vez mais), as informações geradas pelos procedimentos de pesquisa consistem em massas de relatos verbais, verdadeiros discursos (como se diz hoje) que em geral não são colocados à disposição do leitor, ou pelo seu volume ou mesmo pela necessidade de manutenção do sigilo. Contudo, ainda nestes casos, o pesquisador não pode se furtar à dívida de expor os meios de transformação da informação em dado e de argumentar a favor da sua adequação. A ausência desse compromisso tem transformado muito do que começou como pesquisa em manifesto ou em romance.

Embutida na questão da fidedignidade, existe outra questão. Uma vez tratadas e analisadas as informações, o pesquisador chega à resposta (ou respostas) ao seu problema. Consideradas as circunstâncias em que foi realizada a pesquisa, por que a resposta oferecida é a melhor resposta possível? Por que respostas alternativas puderam ser descartadas? Apenas como exemplo da importância dessa avaliação, lembro a freqüência com que termino a leitura de uma "pesquisa" com a sensação de que a resposta estava pronta antes da pesquisa ser realizada e teria sido oferecida independentemente das informações coletadas e das análises feitas.

O último item da seqüência será mais detidamente analisado em um tópico à parte, no final do livro, dedicado à generalidade dos resultados. Por isto, basta, no momento, uma breve menção a ele para completar o quadro dos requisitos da pesquisa. Por mais abrangente que possa ser, uma pesquisa toma sempre um "pedaço", uma amostra de um fenômeno para estudo; até demonstração em contrário, os resultados a que a pesquisa chega -se teórica e metodologicamente corretos -têm sua validade restrita às condições sob as quais foi realizada. Cabe ao pesquisador

indicar o grau de generalidade que se possa vir a atribuir a eles, ou seja, em que medida eles podem ser estendidos a situações não contempladas pela pesquisa.

Logo no início deste tópico eu afirmei que os requisitos propostos para uma pesquisa independiam da natureza da pesquisa e do referencial adotado. Feitas as considerações acima, pergunto: sob que condições uma corrente metodológica qualquer poderia eximir-se de oferecer respostas a essas questões? E, se puder, por que razão as respostas oferecidas por uma pesquisa realizada sob essa orientação deveriam merecer algum crédito?

### *O pesquisar e o prestar serviços*

A evolução das matrizes epistemológicas que presidem à pesquisa em educação e as preocupações com os determinantes sociais do fenômeno educacional produziram uma alteração sensível no padrão de pesquisa nos últimos anos. Ocorreu uma imersão mais profunda do pesquisador na situação natural, aumentando, em muito, a relevância dos conhecimentos produzidos. Ao mesmo tempo, aumentou o compromisso do pesquisador com a transformação da realidade pesquisada, seja pela intervenção direta, seja pela explicitação das implicações sociais do conhecimento produzido.

O problema todo é que, se imersão na realidade e compromisso com ela são sempre produtivos em termos de ação relevante, isto não é suficiente para caracterizar a pesquisa. Entra aqui uma distinção entre uma prestação de serviços e uma pesquisa. Antes de fazê-lo, porém, julgo fundamental prestar alguns esclarecimentos no intuito de prevenir mal entendidos.

Não há, na distinção, tentativa de estabelecer juízos de valor sobre qualquer uma das atividades. O melhor critério para julgá-las ainda é o da qualidade, seja do ponto de vista do conhecimento produzido, seja no que diz respeito ao serviço prestado.

Formalmente falando, não há nada que impeça que um profissional pesquise uma realidade e, ao mesmo tempo, preste serviços aos envolvidos nela. Do meu ponto de vista, este seria o profissional ideal.

Por outro lado, mesmo que todos os profissionais soubessem/ quisessem/ pudessem fazê-lo, essa distinção ainda faria sentido, na medida em que ambas as atividades -pesquisa e prestação de serviços -assumem características diferentes, no mínimo quanto ao seu ponto de partida e de chegada, conforme indico a seguir.

A distinção pode ser melhor caracterizada retomando-se um dos critérios para definir a pesquisa: a produção de conhecimento novo. Ao se realizar uma pesquisa, espera-se que o ponto de partida identifique um problema cuja resposta não se encontre explicitamente na literatura; conseqüentemente, a resposta obtida ao final da pesquisa constatada a correção metodológica -deve ser relevante para a comunidade científica, não apenas por se tratar de uma resposta, mas, principalmente, por se tratar de uma resposta importante de ser obtida. Desta forma, *pesquisa é sempre um elo de ligação entre o pesquisador e a comunidade científica, razão pela qual sua publicidade é elemento indispensável do processo de produção de conhecimento.*

Nos projetos de intervenção, o profissional (e não necessariamente o pesquisador) está a serviço de um interlocutor (indivíduo, grupo ou comunidade) que apresenta um problema que, para maior facilidade de comunicação, identificarei aqui como "queixa". Cabe ao profissional identifica-la ou levar seu interlocutor a identifica-la e colocar sua habilitação a serviço do encaminhamento de soluções. Desta forma, um projeto de intervenção parte da "queixa" (ou da necessidade de identifica-la) e tem como ponto de chegada a sua solução. Se isto ocorrer, ter-se-á caracterizado uma adequada prestação de serviços.

Se essas considerações soam óbvias, sua obviedade parece diminuir quando o projeto de intervenção envolve pesquisa, ou seja, quando seu autor (ou autores) qualifica-o e apresenta-o como uma pesquisa. Nestas circunstâncias, tenho observado, no relato dele, a ocorrência de certas combinações que merecem consideração.

*Combinação 1.* O relato sugere um projeto relevante pelos seus efeitos, mas não indica os procedimentos empregados, nem que avaliação dos resultados foi feita em relação a eles; em outras palavras, torna-se difícil caracterizar mesmo uma ação profissional, seja de pesquisa, seja de intervenção. Na maior parte das vezes, o sucesso é avaliado por um critério de "validação social", isto é, o "cliente" mostra-se satisfeito com os resultados.

*Combinação 2.* O relato dá conta da queixa e da sua solução; contudo, nem queixa, nem solução é relevante para a comunidade científica, na medida em que não constitui informação nova para ela. Embora pais possam ficar aliviados por saberem que a enfermidade de seu filho foi identificada e curada, dificilmente um médico iria a um congresso para comunicar seu procedimento para identificar um resfriado e tratar dele. Em outras palavras, o relato pode ter o "aspecto formal" de uma pesquisa, mas o conhecimento a que se chega não é novo para a comunidade de pares do pesquisador.

*Combinação 3.* Essa combinação, como a anterior, decorre de uma confusão quanto ao interlocutor próprio para cada atividade, embora em sentido inverso. Pesquisadores adotando a metodologia da pesquisa-ação/pesquisa-participante sempre assumiram a tarefa de devolver aos participantes os resultados de sua ação. No entanto, com alguma frequência, constataram o desinteresse destes quanto aos resultados. Com algumas possíveis exceções, certamente tratava-se de devolver aos participantes resultados que só interessariam à comunidade científica. Um exemplo freqüente dessa situação configura-se nos relatórios que pesquisadores na área de educação costumam entregar à escola após concluído o estudo: massudo e maçante!

Em resumo, independentemente da relevância de que cada uma se reveste, pesquisa e prestação de serviço não se confundem, nem mesmo quando ambas são desenvolvidas conjuntamente. Por mais verdadeiro que seja o fato de que teoria e prática precisam interagir continuamente e por mais indiscutível que seja a necessidade do compromisso do

pesquisador com a realidade, percebe-se o fato de que ambas -prestação de serviços e pesquisa -têm objetivos e interlocutores diferentes, que desempenham funções diferentes no processo de desenvolvimento do conhecimento.

### **O projeto de pesquisa**

Uma das principais dificuldades com que se defronta quem quer que se disponha a discorrer sobre o processo envolvido no planejamento da pesquisa diz respeito à inevitável peculiaridade de cada projeto, decorrente da necessidade, por exemplo, de ajustá-lo ao problema formulado e de respeitar as condições sob as quais a pesquisa será realizada. De fato, a partir das primeiras decisões tomadas, abre-se um verdadeiro leque de caminhos alternativos a tomar, e o pesquisador deve estar preparado para, ao mesmo tempo, ser sensível às alterações que se lhe impõem (seja pela lógica do planejamento, seja pelos resultados que começa a obter) e manter o equilíbrio metodológico, sob risco de terminar com uma massa de informações que não produzem dados consistentes. Essa fluidez do processo de pesquisa (que não deve justificar ausência de critérios) torna impraticável e indesejável normalizá-lo. Apesar disso, a experiência indica caminhos (a trilhar ou a evitar) e recursos que podem auxiliar na reflexão que preside o planejamento. É isto que se pretende transmitir a seguir.

### **O problema de pesquisa**

A posição assumida e enfatizada neste livro é a de que clareza em relação ao problema da pesquisa constitui um passo fundamental dentro do processo de pesquisar. Conforme se pretende demonstrar, as demais decisões a serem tomadas pelo pesquisador dependerão da formulação do problema e, portanto, serão tanto mais adequadas quanto maior for a clareza em relação a ele.

Não raramente, um pesquisador iniciará (um) a pesquisa, fará intervenções na realidade a ser pesquisada e colherá informações com o propósito explícito de localizar um (o) problema de pesquisa ou de detalhar o problema inicialmente formulado. Essas circunstâncias, no entanto, apenas falam a favor da importância do detalhamento do problema de pesquisa como guia para o desenvolvimento futuro desta.

Entretanto, com alguma frequência estabelece-se uma confusão entre elementos relativos a um problema de pesquisa e o próprio problema, dando-se andamento ao trabalho de pesquisa sem uma clareza suficiente quanto ao que se pretende pesquisar. Os itens a seguir foram introduzidos com o intuito de esclarecer alguns desses elementos e as relações que eles costumam manter com o problema de pesquisa.

#### ***Área / tema / título / sujeito / instituição versus problema de pesquisa***

O ponto de partida de uma pesquisa pode constituir-se de uma intenção ainda imprecisa. O pesquisador pode ter decidido trabalhar com deficientes mentais ou estudar a escola de primeiro grau. É possível que tenha se associado a um grupo que vem estudando a psicologia das organizações ou, mais especificamente, as relações sociais dentro de empresas. Nenhuma dessas especificações delimita um problema de pesquisa, embora o pesquisador esteja um ou mais passos adiante de quem não tenha ainda idéia do que pretende estudar.

De fato, "deficientes mentais" delimita um tipo de sujeito (embora a deficiência mental seja melhor caracterizada como um tema). A escola de primeiro grau (ou qualquer outra) circunscreve uma instituição dentro da qual se pretende trabalhar. A psicologia social ou das organizações configura uma área de pesquisa e a especificação de que se pretende tratar das relações sociais dentro das empresas já implica a seleção de um tema dentro de uma área, mas não ainda um problema de pesquisa.

Da mesma forma, por mais informativo que seja o título de um trabalho (e ele deveria sê-lo), raramente ele se constitui em uma boa formulação de problema de pesquisa (até porque títulos não deveriam ser longos). "Estado, Sociedade e Marginalidade" pode ser um ótimo título para um trabalho, mas certamente não constitui uma boa formulação para um problema. Em qualquer das situações acima, o pesquisador estará apenas em uma fase preliminar do processo de pesquisar, que pode ser uma etapa inevitável do pesquisar, especialmente se o pesquisador estiver entrando em uma área nova para ele (aliás, condição comum entre os pesquisadores iniciantes). O risco dela está no fato de uma formulação tão inicial ser tomada como o problema de pesquisa, gerando o desencadeamento das demais decisões (escolha de procedimentos, das características dos participantes da pesquisa, etc.). Já foi dito aqui que quanto mais claramente um problema estiver formulado, mais fácil e adequado será o processo de tomada das decisões posteriores, mas deve ficar claro, porém, que essa clareza não significa que o pesquisador não decida/prefira/precise reformular o problema posteriormente. O processo de pesquisa é essencialmente dinâmico.

#### ***O problema de pesquisa como pergunta ou conjunto de perguntas***

Um dos recursos úteis no detalhamento do problema de pesquisa é o destrinchar da formulação inicial, buscando destacar as respostas que o pesquisador gostaria de obter ou, pelo menos, indicar que aspectos do fenômeno a estudar ele julga necessário cercar.

Considerem-se as formulações abaixo:

- Que transformações ocorreram no conceito de deficiência mental desde que ele foi cunhado e quais as possíveis implicações delas para as práticas de cuidado com o deficiente mental?

- Quais os efeitos de diferentes procedimentos de preenchimento de cargos de chefia sobre a produtividade da empresa?
- Há diferenças entre o relato de um professor sobre as dificuldades de um aluno e as dificuldades constatadas a partir do desempenho efetivo do aluno?
- Há coerência interna entre os conceitos X, Y e Z que embasam a teoria T?

Dois aspectos marcam claramente a diferença entre as proposições iniciais que acabamos de discutir e as formulações acima. Em primeiro lugar, quanto às perguntas formuladas acima, representam uma delimitação mais clara na intenção do pesquisador, em oposição a temas e áreas genéricos abrangentes. Em segundo lugar, por causa dessa maior clareza, começam a servir de guia para a tomada de decisões importantes na condução da pesquisa; de fato, em cada uma delas já há claras indicações do caminho a ser trilhado na pesquisa (um dos efeitos mais simples, mas certamente importante, é permitir ao pesquisador selecionar que tipo de literatura poderá vir a interessá-lo no embasamento da pesquisa e na discussão dos resultados).

A discussão desses dois aspectos enseja a consideração de outro elemento importante do processo de pesquisar, embora seja difícil fazê-lo sem tomar um espaço considerável e, mais importante, sem correr o risco de supersimplificação. Em todo caso, arrisco pelo menos um comentário: trata-se do realce da função da teoria. Considere-se, por exemplo, a formulação do segundo dos quatro problemas acima. Um pesquisador pode percorrer inúmeras empresas, descrever em detalhes tudo que lhe parecer pertinente em termos de "sistema de preenchimento de cargos" e anotar tudo o que, eventualmente, possa dizer respeito a "produtividade". Pelos menos duas questões centrais podem ser destacadas daqui. Obtidas as informações sobre preenchimento de cargos e produtividade, a intenção é a de associar os dois conjuntos, para cada empresa, na expectativa de extrair possíveis relações entre eles. Se essa relação existir na direção prevista na formulação do problema, o pesquisador deverá ser capaz de explicá-la em função de algum processo que vá além das peculiaridades encontradas em cada situação. Em outras palavras, que critério deverá ser empregado para distinguir entre o que é idiossincrasia de uma empresa no procedimento de preenchimento de um cargo daquilo que poderia vir a ser considerado, por exemplo, um processo empresarial relevante? Algum tipo de classificação das informações deverá ser usado para essa finalidade. Ora, esse tópico (como a maioria deles) não constitui uma mata virgem aguardando um desbravador; certamente, alguém já pesquisou e escreveu a respeito, e não faz sentido que cada pesquisa parta do zero.

É possível que o problema tenha tido uma origem em uma formulação "não-teórica" (uma pesquisa encomendada por uma empresa, por exemplo, ou o interesse particular de um pesquisador). Ainda assim, o pesquisador defrontar-se-á com as questões mencionadas acima. Uma "solução" (?) adotada por alguns é iniciar a coleta de dados e esperar que as categorias de análise surjam das leituras do material e/ou que o referencial teórico seja escolhido após a coleta do material. Ambas as alternativas estão disponíveis e têm sido usadas. No entanto, além de achar que a primeira delas exige um pesquisador experiente e criativo, continuo acreditando que a realidade não se mostra a quem não pergunta. E se há perguntas, algum tipo de teorização já está envolvido. Resta saber se é boa. O mesmo raciocínio aplica-se a quaisquer dos demais exemplos.

### *Hipóteses e objetivos de pesquisa*

No sentido mais leigo do termo, hipótese significa uma suposição, uma conjectura e, quando aplicada à pesquisa, implica conjectura quanto aos possíveis resultados a serem obtidos. Deste ponto de vista, hipóteses são quase inevitáveis, sobretudo para quem é estudioso da área que pesquisa e, com base em análises do conhecimento disponível, acaba "apostando" naquilo que pode surgir como produto final do estudo.<sup>2</sup>

Mas, hipótese sempre teve um significado e uma função bem mais precisos, especialmente no que se refere à pesquisa quantitativa conduzida segundo delineamentos estatísticos. De fato, a estatística inferencial<sup>3</sup> responde a perguntas específicas sobre relações entre conjuntos de dados.

Durante muitos anos, a primazia quase absoluta da pesquisa quantitativa tornou impensável que se dispensasse o uso de testes estatísticos para encaminhar os resultados da pesquisa. Neste contexto, hipóteses eram derivadas do problema formulado e faziam parte indispensável do projeto e do relatório de pesquisa.

Particularmente nas ciências humanas, quando começaram a ser introduzidos novos modelos de pesquisa, a estatística inferencial teve seu uso drasticamente reduzido e, em decorrência, evidenciou-se a existência de uma confusão estabelecida entre problema e hipótese. Por um lado, falar em problema de pesquisa parece evocar, para muitas pessoas, ecos de pesquisa quantitativa segundo modelos estatísticos; ou seja, problema de pesquisa confunde-se com hipótese estatística. Como um outro lado dessa mesma moeda, parece persistir a idéia de que, se não se pretender empregar estatística inferencial, é desnecessária a preocupação com a precisão da formulação do problema de pesquisa.

Hipótese, neste sentido, não pode e nem deve confundir-se com problema de pesquisa. Em primeiro lugar, porque a formulação de hipóteses de pesquisa deriva necessariamente do problema. Em segundo, porque, ao contrário do que

<sup>2</sup> É bem verdade que muito já se falou (Cf. Bachrach, 1969) contra os perigos que qualquer tipo de hipótese possa representar, no sentido de tomar o pesquisador "miópe" em relação a resultados não esperados, mas este é apenas um viés, dentre outros, a tentar o pesquisador.

<sup>3</sup> A estatística inferencial permite que se tirem conclusões sobre populações a partir da análise dos parâmetros de amostras delas; opõe-se, neste sentido, à estatística descritiva, cujo escopo é a organização e a distribuição de dados de uma coletividade qualquer.

ocorre com as demais formulações de problema tomadas como exemplo, a hipótese representa uma formalização do problema e, como tal, é muito mais específica do que este. De fato, uma hipótese bem estruturada depende de um problema claro e sem ambigüidades.

Problemas de pesquisa são, também, freqüentemente tomados por objetivos de pesquisa. Não raro, sou questionado por alunos sobre as diferenças entre ambos ou sobre o lugar adequado para apresentá-los, no projeto ou no relato. A discussão dos objetivos dentro do planejamento do projeto apresenta uma dificuldade decorrente do fato de, tradicionalmente, sua inclusão não ser obrigatória nos modelos habituais de planejamento de projetos e de relatórios de pesquisa e, conseqüentemente, haver pouca explicitação quanto a eles<sup>4</sup>. A confusão entre *problema de pesquisa e objetivos da pesquisa* existe, mas parece-me que o bom-senso seja suficiente para dirimir dúvidas: de fato, ou os objetivos coincidem com o problema (e, neste caso, não há porque criar um novo item no relato), ou com "objetivos" pretende-se chamar a atenção para a relevância da pesquisa, para a aplicabilidade dos resultados (que, de resto, sempre foi um item esperado dentro da introdução e/ou ao final do relato, na discussão dos resultados). Neste último caso, o importante é frisar que a explicitação do que se espera vir a conseguir com a realização da pesquisa (contribuir para..., chamar a atenção dos responsáveis para..., esclarecer...) não substitui a formulação do problema, nem se confunde com ela.

Em síntese, objetivos e hipóteses de pesquisa não se confundem com o problema de pesquisa, mas dependem da prévia formulação dele.

### *Fatores relevantes na formulação de um problema*

Há considerável consenso sobre relevância e originalidade como critérios importantes para a formulação de um problema de pesquisa. No entanto, por alguma razão, esses critérios assumem proporções gigantescas para pesquisadores iniciantes. O medo de que suas pesquisas venham a ser taxadas de futilidade, de que não venham a constituir "efetiva contribuição no campo" levam-nos freqüentemente a formular problemas de muitos modos inviáveis.

### A questão da relevância

Há pelo menos dois tipos de relevância a considerar: a teórica e a social. Inúmeros textos têm discutido essa questão, e eu cito, em particular, o de Demo (1981) no qual a qualidade do conteúdo se associa a um raro bom-senso em discussões sobre o assunto. Ainda assim, vale apontar alguns aspectos em geral não considerados nas discussões sobre a questão.

Uma coisa é não saber responder pela relevância de uma pesquisa; outra é esperar que seus resultados sejam definitivos em relação a problemas nacionais seculares. Uma coisa é repisar o que muitos já disseram; outra é imobilizar-se à procura do absolutamente original. Qualquer desses extremos parte do desconhecimento básico da ciência enquanto uma atividade social, de caráter coletivo, se não em cada ação, pelo menos no propósito. A solução de grandes problemas -nas ciências exatas como nas humanas -se dá como trabalho de criação coletiva, e em um espaço de tempo que ultrapassa em muito aquele de um projeto individual de pesquisa.

### Projeto de pesquisa versus programa de pesquisa

Grande parte dos projetos mirabolantes e grandiloqüentes constituiria, para pesquisadores experientes, um programa de pesquisa, no qual cada tema importante é analisado, decomposto lógica e teoricamente, encadeado em relação ao conhecimento que deve ir sendo produzido. Esse procedimento, mais do que revelar esperteza por parte do pesquisador, revela profissionalismo: cada etapa concluída é divulgada, submetida à crítica, reformulada e adaptada em relação ao conhecimento já avançado pelo próprio pesquisador e pelos demais. Não faz sentido, portanto, que justamente pesquisadores iniciantes se aventurem em uma pesquisa singular (que mais propriamente -deveria constituir um programa de pesquisa) em busca de sentido e relevância para seus resultados. Parafraseando a prof.<sup>a</sup> Maria Amélia Azevedo, se você pretende continuar pesquisando o assunto, não precisa se envolver em um projeto único tão ambicioso; por outro lado, se não pretende, aí é que não faz mesmo sentido formulá-lo desta maneira. "Pesquisas que não têm passado dificilmente terão futuro..."

Em resumo, relevância não é sinônimo de grandiosidade. O melhor teste da relevância de um problema é o confronto com o que pesquisadores e profissionais vêm fazendo na área. É a explicitação da inserção de um problema de pesquisa mais delimitado no contexto maior de um programa de pesquisa (do próprio pesquisador ou do conjunto de pesquisadores que se dedicam a estudar o assunto) que confere relevância à pesquisa.

### Problema de pesquisa versus o que é necessário para estudá-lo

---

<sup>4</sup> Tenho uma forte suspeita de que essa expressão tenha sido introduzida no planejamento das pesquisas pelos formulários de agências de fomento, como modo de forçar a explicitação da relevância de um projeto de pesquisa

Uma das armadilhas à espreita do pesquisador iniciante é a chamada "necessidade de contextualizar o problema". Muitas vezes, como parte desse processo, o projeto acaba se desdobrando e perdendo a sua viabilidade; se, de fato, a contextualização de um problema exige uma pesquisa histórica, retrospectiva (como parece ser sempre o caso), então, a) ou alguém já deve tê-la realizado (e se isto não ocorreu valerá a pena, antes, rever a necessidade dela); b) ou é mesmo necessário que ela seja feita; mas, neste caso, por que não realizar esse projeto e adiar o segundo? Em qualquer projeto de pesquisa, o pesquisador defronta-se com lacunas importantes na área. Parte dessas lacunas deverá ser preenchida (por exemplo, com literatura pertinente), mas uma porção considerável delas fará parte de um conjunto de pressupostos assumidos pelo pesquisador. Suas conclusões permanecerão prováveis se e enquanto aqueles pressupostos puderem ser sustentados. Pressupostos<sup>5</sup> sempre estarão por trás de pesquisas. O risco maior não está na sua presença, mas no desconhecimento dela. Levar em conta os pressupostos na análise dos resultados é uma das maneiras de contornar seus efeitos.

### *O detalhamento do problema de pesquisa*

Já foi dito aqui que quanto maior a clareza na formulação de um problema mais adequadas poderão vir a ser as decisões subseqüentes em relação ao projeto. Por outro lado, o detalhamento de um problema de pesquisa é um processo relativamente aberto e, com alguma freqüência, o pesquisador ver-se-á tentado ou mesmo instado a alterar a sua formulação em meio à coleta de dados. Portanto, a insistência quanto à clareza da formulação do problema e da sua delimitação visa a obtenção de parâmetros claros para as decisões metodológicas, mas não pode e não deve funcionar como uma camisa de força que torne o pesquisador insensível à realidade com que ele se defronta.

Se o problema formulado constitui um conjunto de perguntas às quais o pesquisador pretende responder ao final do trabalho, o passo seguinte deveria ser a determinação de um conjunto de informações a serem obtidas e que, uma vez analisadas, encaminhariam as respostas pretendidas (ver o esquema anexo). O procedimento para se chegar a isto depende de muitos fatores, começando pelo estilo do pesquisador e chegando à natureza da pesquisa e do problema. Apesar disto, apresento alguns exemplos que não pretendem constituir roteiro, apenas apontar caminhos.

Há dois conjuntos diferentes de informações a serem obtidas a partir das perguntas contidas em um problema e eles serão ilustrados com um exemplo relativamente simples: *a compreensão de leitura poderá ser facilitada se o texto a ser lido/estudado for acompanhado de questões de estudo?*

A partir desse problema, precisaríamos, aparentemente, apenas de um grupo de alunos/pessoas dos quais pudéssemos obter informações -as quais chamaremos, na falta de expressão melhor, de informações diretas sobre o problema sobre:

- a) a compreensão de leitura sem questões de estudo;
- a) a compreensão de leitura com questões de estudo.

Entretanto, uma análise mais cuidadosa revelaria a necessidade de informações (ou, pelo menos, de cuidados) adicionais. Suponhamos que pretendêssemos conduzir a pesquisa segundo o esquema de comparação entre grupos: durante um certo tempo, avaliariamos a compreensão de leitura dos indivíduos de um grupo sem questões de estudo e a dos elementos do outro grupo que contasse com elas; ao final desse tempo, compararíamos o desempenho dos dois grupos. A execução da pesquisa começaria, então, a exigir um outro conjunto de informações não diretamente relacionadas ao problema, a saber:

- qual é o nível de compreensão de leitura dos alunos antes de se iniciar a pesquisa? (sem essa informação não teríamos como comparar as diferenças ao final dela);
- qual o grau de dificuldade relativa de cada texto? (sem essa informação, correríamos o risco de misturar efeitos diferentes: o das questões e o da complexidade do texto);
- situação idêntica à anterior ocorre com o fator motivacional, já que a dificuldade maior ou menor de um texto sofre a influência do interesse que o indivíduo tem pelo assunto e do conhecimento prévio dele sobre o conteúdo.

Deve ser salientado que a natureza e função das informações consideradas necessárias, em uma determinada pesquisa, são variáveis justamente porque devem preparar o pesquisador para a tarefa futura de encaminhamento das respostas formuladas a partir do problema mais geral. Ao concluir sobre a melhoria (ou não) do desempenho dos alunos no estudo, ao final da pesquisa, o pesquisador deveria estar preparado para responder pela possível interação de fatores outros que não as questões de estudo, sob risco de comprometer suas conclusões (abalando a fidedignidade do estudo). Esse problema é particularmente importante quando a pesquisa envolve intermediários entre o indivíduo que se estuda e o pesquisador. A avaliação de programas de ensino, por exemplo, não pode ser levada a cabo sem que se considerem aspectos do seu desenvolvimento: quem os aplicou, com que competência, etc.

Por outro lado, o reconhecimento da necessidade de informações adicionais para esclarecer análises que o pesquisador possa vir a ter de fazer não pode servir de razão para uma ação desorientada, pela qual o pesquisador passa a "cercar" quase tudo que lhe ocorre em matéria de informação. A consequência disto será, quase invariavelmente, informação não utilizada. Note-se que, em muitos casos, a implicação do fato não se refere apenas ao tempo perdido do pesquisador: é provável que um certo número de pessoas deva ter perdido tempo considerável fornecendo informação (respondendo a questionários ou concedendo entrevistas) que, afinal, nem era (tão) importante.

A este respeito, cabe um alerta. Ao concluir sobre a importância de um determinado conjunto de informações, vale a pena fazer uma última pergunta: como eles serão transformados para que se obtenha a resposta esperada? Indicadores sociais e econômicos costumam ser complexos e dependem de modelos adequados, nem sempre disponíveis. Não é raro

---

<sup>5</sup> Demo, 1981, faz uma análise interessante deles e mostra que eles vão da ideologia ao senso-comum.

que questionários contenham uma longa série de questões supostamente necessárias para a determinação de indicadores sócio-econômicos que, afinal, não poderão ser aproveitadas pelo simples fato de não se dispor de maneiras adequadas de trata-las.

Eu iniciei esse tópico afirmando a impossibilidade de fornecer regras para essa atividade. Mas há pelo menos um guia infalível para ela: a literatura. É por esta razão que nenhuma pesquisa pode prescindir de um completo trabalho de revisão da literatura pertinente ao problema. Obviamente, quanto mais extenso e complexo for o problema, maior e mais complexa será a literatura a ser pesquisada.

### Viabilidade de um projeto de pesquisa

Inúmeros fatores podem comprometer a viabilidade da consecução de um projeto de pesquisa, a partir da formulação do problema. Tecnologia disponível, tempo, recursos financeiros têm sido os mais comumente citados e exatamente por isto eu não pretendo retomá-los diretamente. Julgo mais produtivo destrinchar algumas condições freqüentemente presentes em projetos e que acabam se convertendo em fonte de inviabilidade. Lembro que Eco (1977) discute algumas dessas questões de forma impecável, chegando mesmo a assumir um tom irônico e divertido.

- A primeira, e mais empolgante, é exatamente a extensão que se confere ao problema em sua formulação ou, dito de outra forma, que se permite que o problema assuma por não se imporem limites ao formulá-lo. Lembro-me de um projeto que, tendo partido de uma situação razoavelmente delimitada (um problema educacional, local), acabou incorporando uma análise histórica que partia da situação das mães que se viram obrigadas a trabalhar, na Europa, no período da Revolução Industrial. Não discuto a propriedade das relações estabelecidas; mas afirmo que o projeto é desnecessariamente complexo e provavelmente inviável para um mestrando iniciante na atividade de pesquisa.

- Formular um problema sob a forma de perguntas ajuda a encaminhar o projeto, mas há perguntas e perguntas. Por exemplo "como a criança aprende?" é uma formulação que está muito longe de permitir o detalhamento de um projeto, assemelhando-se mais a um tema geral, já que não permite entrever, de imediato, procedimentos que gerem informações passíveis de produzirem respostas. "Como" refere-se a um procedimento? A um processo? De que criança se fala? Aprendendo o quê? Etc.

- Muitas vezes, a função da pergunta falha por falta de compreensão do nível conceitual do problema formulado. É freqüente encontrar alunos que pretendem conduzir pesquisas empíricas para investigar "como se dá o processo de socialização?" ou "como se fornham os valores morais de crianças?". Fenômenos como estes constituem processos longos, complexos, dependendo, para seu estudo, mais de categorias de análise (compostas pela interpretação de muitas informações) do que de registro. Seria ingênuo imaginar que qualquer uma dessas perguntas pudesse ser respondida por uma pesquisa particular e individual.

- Muito da inviabilidade de um problema poderia ser contornada com a análise de uma simples pergunta: quem sou eu para realizar esta pesquisa? A questão, aqui, não se remete à competência do pesquisador (sem dúvida, uma pergunta relevante), mas ao seu status junto às pessoas estudadas. Abrir as portas de delegacias de ensino, ter acesso a departamentos de grandes empresas ou convencer famílias a compartilharem sua intimidade com um pesquisador é uma tarefa bem mais difícil do que pode parecer a princípio. Mesmo que esse acesso seja franqueado ao pesquisador, é importante se perguntar, em relação a certas questões, por que a pessoa seria totalmente franca e honesta com o pesquisador. Sob que circunstâncias um professor diria ao pesquisador que se sente incompetente para ensinar determinado assunto ou matéria? Por que razão um funcionário diria a um pesquisador que sua produtividade é baixa por falta de direção por parte da chefia? Essa questão tem um outro ângulo curioso e paradoxal: certos assuntos demandam grande conhecimento relativo a eles para que se possa produzir mais conhecimento empírico a respeito deles. É preciso que se conheça um determinado assunto por dentro para que se possam criar eventos críticos que levem os entrevistados (por exemplo) a reverem suas posições ou mesmo a se disporem a revelar fatos.

Eco (1977) discute, com vários exemplos, a situação do indivíduo que deve fazer uma pesquisa, mas tem um tempo delimitado para isto. A ameaça à viabilidade do projeto começa quando o cronograma de execução não dá conta adequadamente das condições externas à pesquisa, prendendo-se exclusivamente à (suposta ou real) capacidade de trabalho do pesquisador. Alguns exemplos cotidianos:

. as 6 semanas previstas para coleta de dados em uma escola podem virar 20 por não se levarem em conta as várias festas, períodos de provas ou as tradicionais greves;

. o fato de se ter um cronograma de entrevistas não significa quase nada em virtude da necessidade de constantes alterações ( de horário ou de pessoa por desistência de entrevistados); não custa lembrar que, no caso de questionários, o pesquisador tem controle sobre o cronograma de envio, mas não controla a devolução;

. transcrições de fitas (cassete e de vídeo) são extremamente demoradas (a menos que se disponha de recursos financeiros para pagamento de terceiros) e costumam resistir a cronogramas; em um trabalho que realizei, a razão foi de 7 horas de transcrição por hora de fita gravada!

O mais lamentável é que a constatação desses entraves costuma ser feita em meio à fase de coleta de informações para a pesquisa, com todas as implicações daí advindas!

### A explicitação das fontes de informação

É importante notar que, até aqui, pouca ou nenhuma referência foi feita a *procedimentos de coleta de informações*, e essa ausência foi deliberada. A menos que o pesquisador venha desenvolvendo um programa de pesquisas encadeadas;

a decisão quanto ao melhor procedimento costuma ser tomada tardiamente dentro do planejamento da pesquisa, justamente porque ela depende de outras decisões (a natureza do problema e a sua relação com a teoria, o detalhamento das questões selecionadas, o tipo de tratamento que se pretende ou se precisa dar às informações, etc.). Antes de falar da questão da seleção das fontes é conveniente fazer um preâmbulo sobre a natureza das informações.

### *A natureza das informações*

Para os propósitos da presente discussão, as informações podem ser classificadas em factuais e opinativas (crenças, suposições, valores, etc.). Estou denominando factuais as informações que dependem de pouca ou nenhuma interpretação, seja da parte do informante (se esta for a fonte), seja da parte de quem a registra. Exemplos de informações factuais são: sexo, idade, estado civil, série que cursa, empresa em que trabalha, renda, religião que pratica, etc.

Por oposição, as informações não factuais ou opinativas são aquelas que exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrem, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões, etc. Neste sentido, essas informações, em geral, exigem interpretação de ambas as partes: de quem as emite (seja porque a própria natureza da informação implica subjetividade, seja porque o indivíduo pode não ter, de momento, uma formulação verbal como resposta) e de quem precisa registra-la e/ou decodificá-la no momento da análise (aqui, de novo, evidencia-se a importância da teoria).

Essas distinções podem soar meramente formais, sobretudo se considerarmos que, nos extremos, dificilmente haverá ambigüidade na discriminação entre uma informação tão factual quanto sexo ou idade e uma avaliação tão subjetiva quanto "gosto/não gosto". Mas duas circunstâncias justificam sua consideração: em primeiro lugar, nem sempre a comparação é feita entre extremos (ou nem sempre há o segundo termo para estabelecer-se a comparação); em segundo - e mais importante -, não raro uma informação altamente opinativa é tomada como factual. Essa questão é retomada no tópico seguinte sobre a escolha das fontes.

### *Tipos de fontes de informação<sup>6</sup>*

Para os propósitos deste texto, as fontes de informação foram classificadas em:

- observação direta
- observação indireta
- relato verbal direto e indireto (oral ou escrito)
- documento

A *observação direta* refere-se ao registro de uma dada situação/fenômeno enquanto ela/ele ocorre. Não raro, essa fonte é citada, principalmente na pesquisa empírica, como a mais direta das fontes, o que é verdade em várias circunstâncias. No entanto, como ocorre invariavelmente em metodologia, a veracidade dessa afirmação é condicionada por tantos "se" que acaba não fazendo sentido algum. Na verdade, seu valor depende do problema que se formulou e das questões a responder, o que, aliás, vale para todas as demais fontes. I

Eis alguns dos condicionantes:

- a) se é verdade que, em muitos casos, a observação direta "reduz" o viés inevitável dos relatos orais, nem sempre será possível, em outros, reduzir o viés do observador; ao mesmo tempo, é possível que o viés do sujeito seja exatamente a informação que se pretende obter (ver as informações opinativas);
- b) dependendo do referencial de análise do pesquisador, é possível/provável que ele seja capaz, com dados de observação direta, de propor explicações funcionais para os fenômenos que observa; no entanto, eles sempre serão insuficientes para estabelecer o processo que levou à situação observada; reconhecendo essas limitações, não raro os pesquisadores aliam essa fonte a outras (por exemplo, a relatos orais).

A *observação indireta* refere-se, aqui, ao uso de indícios ou pistas como informações das quais se deduzem outras informações. O exemplo mais claro que se pode ter é o da figura do "índio batedor" que deduz informações sobre quantas pessoas passaram por onde, em que direção, com que tipo de montaria, etc. apenas com base nos rastros deixados. Esse tipo de informação tanto pode ser explorado em função da dificuldade de se obterem outras, mais diretas, quanto pode ter um uso deliberado como forma de não interferir na situação estudada.

Lembro-me de pelo menos uma pesquisa em que, suspeitando de que a diretora da escola não estava "abrindo o jogo" sobre certas informações, a pesquisadora lançou mão dos escritos que encontrava pelas paredes e pelos quadros de aviso. Em um outro caso, quase toda a pesquisa foi montada com base em informações esparsas coletadas na sala dos professores durante o intervalo. Note-se que nenhum professor foi diretamente questionado sobre coisa alguma.

Os *relatos verbais* sempre foram fontes controversas de informação, e a principal razão para isto é o fato de que eles tenderão sempre a ser um corre lato de algum fenômeno.<sup>7</sup> Por exemplo, estudar as representações de um indivíduo pode

<sup>6</sup> A classificação que apresento a seguir (e que foi elaborada para atender aos propósitos específicos deste texto) é fonnalmente incorreta, na medida em que o termo "fonte" é ambíguo (ora assumindo o significado habitual de fonte, ora aproximando-se mais do que se costuma chamar de forma de registro ou, em outro contexto, de delineamento de pesquisa). Espera-se que as possíveis vantagens didáticas compensem a violação cometida.

<sup>7</sup> <sup>3</sup> A menos, é claro, que o próprio relato seja o objeto de estudo da pesquisa

ajudar a entender substratos de suas ações, mas, de fato, não significa estudar as suas ações. No mínimo, deverá haver, nesses casos, uma teoria forte capaz de estabelecer uma ponte entre o dizer e o fazer, entre a representação e a ação.

Apesar desse caráter indireto dos relatos verbais; é possível classificá-los como diretos e indiretos, com base na relação que se pode estabelecer entre a fonte e a informação que se espera dela; assim, o relato será tanto mais direto quanto menor for a intermediação entre a fonte e a informação que se deseja obter. A fonte mais direta sobre a satisfação de empregados de uma empresa são os próprios empregados, e não o seu blefe!

O *documento*, como fonte de informação, assume diferentes formas: literatura pertinente a um assunto, anuários estatísticos e censos, prontuários médicos, legislação, etc. são todos exemplos de fontes documentais. Como ocorre em relação às demais fontes, as informações obtidas em documentos podem ser diretas e indiretas. No caso particular de documentos, essa distinção costuma assumir a denominação de fontes primárias (diretas) e secundárias (indiretas). As obras originais de um autor são consideradas como primárias, enquanto as traduções e comentários sobre esse autor já são considerados fontes secundárias.<sup>8</sup> De um modo geral, quanto mais "oficial" for um documento, mais primária será a fonte.<sup>9</sup>

### *A escolha das fontes de informação*

Já deve estar claro, a esta altura, qual seja a primeira regra na escolha de fontes de informação: escolha sempre a fonte mais direta *possível*. A segunda regra é: esteja preparado para assumir, na análise das informações, as implicações da escolha feita.

Certos problemas de pesquisa -quer pela sua própria natureza, quer pela habilidade do pesquisador na delimitação do problema de pesquisa -não deixam muita margem de escolha quanto às fontes a serem consultadas. Se minha pesquisa propõe-se a comparar o nível de aprovação no vestibular dos alunos oriundos de escolas particulares e de escolas públicas, não há muita escolha: preciso consultar documentos nas secretarias das universidades e registrar as informações de forma cruzada.<sup>10</sup> Se uma pesquisa pretende avaliar as interações entre a professora e seus alunos, a fonte mais direta possível é a observação em sala de aula. Finalmente, se a intenção for a de avaliar as sugestões e críticas do usuário de um serviço qualquer (digamos, um posto de saúde ou uma biblioteca), o melhor recurso é o relato verbal (oral ou escrito).

O caso particular dos relatos verbais merece destaque neste item. Estudar um fenômeno por meio de relatos verbais implica selecionar indivíduos que

- a) detenham a informação;
- b) sejam capazes de traduzi-las verbalmente ( especialmente no caso de informações não factuais );
- c) e *-principalmente-* disponham-se a fazê-lo para o pesquisador.

Essas características dos indivíduos selecionados não deveriam constituir meros pressupostos; ao contrário, o pesquisador deve estar preparado para avaliá-las durante a seleção de seus sujeitos.

Tenho constatado um fato curioso envolvendo a questão da seleção de fontes diretas. Parece haver um consenso geral quanto à sua supremacia, em relação a fontes indiretas, quando se trata de discutir a questão teoricamente ou, mesmo, quando se avaliam decisões de outros pesquisadores. No entanto, o curso do processo de pesquisa, por alguma razão, costuma fazer desviar o raciocínio, levando pesquisadores a ignorar a supremacia das fontes diretas<sup>11</sup>

Muito poucas situações justificam a seleção de fontes indiretas; no entanto, seu uso é freqüente, e as razões a.legadas nem sempre são convincentes.

Uma das fontes indiretas merece destaque e comentário: trata-se do indivíduo selecionado como "autoridade". Em outras palavras, o status da fonte torna-a "oficial", de modo que seu relato é tomado como uma fonte direta. Um coordenador de um renomado centro de pesquisa poderia ser tomado como uma autoridade para falar das dificuldades de financiamento para projetos de pesquisa (no âmbito de sua área); um terapeuta poderia vir a ser selecionado para falar, como autoridade, dos problemas mais freqüentes de busca de terapia.

Mais uma vez, a atribuição de status de autoridade a uma pessoa deve ser resultado de avaliação. Garantido que se avaliou por que uma autoridade é preferível à "fonte direta", ainda resta responder a:

- a) o que recomenda "aquela" pessoa como "autoridade"?
- b) que condições existem para ela e/ou para o pesquisador discriminar o que ela sabe daquilo sobre o que opina? O que sabe daquilo que pensa que sabe?<sup>12</sup>

<sup>8</sup> No entanto, é comum falar-se em traduções autorizadas de obras, o que, sob determinadas condições, permite considerá-las como fontes primárias.

<sup>9</sup> Certamente, caberá ao pesquisador o exercício do bom-senso e da crítica documental. Em alguns momentos precisará usar o documento oficial, mesmo que ele não seja totalmente fidedigno, por falta de fontes melhores; em outros, parecerá melhor rejeitar o oficial em troca de maior precisão.

<sup>10</sup> É possível argumentar que a fonte mais direta é o próprio aluno. No entanto, além de tratar-se de uma informação factual (não dependendo, portanto, de qualquer interpretação), a oficialidade do registro da universidade torna essa fonte mais confiável.

<sup>11</sup> É possível que, em muitos casos, isto ocorra em virtude de uma inversão na ordem da tomada de decisões, tal como determinar o procedimento antes de uma formulação clara do problema ou selecionar fontes antes de se explicitarem as informações de que se necessita para responder às questões propostas pelo problema.

<sup>12</sup> Obviamente, o que se contrapõe, aqui, é a tomada da informação opinativa como se fosse factual, sendo que é esta, em geral, a que se espera de uma autoridade; por outro lado, se for avaliado que mesmo sua opinião será importante, então a questão não apresenta dificuldade.

- c) caso não seja possível responder ao item anterior, o que ainda recomenda a pessoa como autoridade?  
d) como é possível avaliar ( ou analisar posteriormente) o grau de isenção ou de senso-crítico da autoridade em relação à sua parcela de responsabilidade no fenômeno estudado?<sup>13</sup>

As análises até aqui feitas não pretendem criar a expectativa de se chegar à *verdade* dos fatos, nem à eliminação da variabilidade ou da subjetividade. O que se pretende é enfatizar, o máximo possível, a idéia de que as decisões no processo de pesquisa encadeiam-se (mesmo que possam ou devam ser revistas ao longo dele): informações são coletadas porque encaminham respostas a perguntas formuladas; fontes são selecionadas porque representam a melhor (mais autorizada, possível, viável...) forma de se obterem as informações necessárias.

### **A seleção dos procedimentos de coleta de informação**

O esquema mostrado no anexo sugere que, tomadas as decisões referentes às fontes de informação, é o momento de determinar que procedimentos serão empregados na coleta das informações. Descrições e análises da maioria dos procedimentos empregados para este fim podem ser encontradas em uma literatura já vasta (por exemplo, Jahoda, Deutsch e Cook, 1951; Kerlinger, 1980; Burgess, 1982; Liidke e André, 1986). Assim sendo, prefiro concentrar-me na discussão da relação entre o procedimento e as demais decisões decorrentes do problema. Pretendo demonstrar que:

- raramente um procedimento empregado é fruto de uma "escolha";
- as análises sugeridas no esquema anexo praticamente conduzem ao melhor procedimento ou, pelo menos, reduzem sensivelmente as alternativas possíveis.

O raciocínio por trás da vinculação entre o problema de pesquisa (e as decisões decorrentes do seu detalhamento) e o procedimento é semelhante àquele que fizemos ao discutir as fontes diretas e indiretas.

Cada procedimento de coleta de informações, pelas suas próprias características, apresenta uma série de vantagens, mas é limitado em vários aspectos. É preciso que o pesquisador tenha conhecimento das desvantagens e saiba como contorná-las; se isto não for possível, é mais prudente buscar um procedimento alternativo. Por exemplo, questionários fechados, enviados por correio, permitem agilidade na coleta de informações e facilitam enormemente a tarefa de tabulação e análise delas. Por outro lado, o pesquisador deve estar preparado para um retorno pequeno (estimado em torno de 20 a 30% -cf. Baptistella Filho, Mazzon e Guagliardi, 1980), uma impossibilidade de volta ao indivíduo que o respondeu para esclarecimento de respostas ambíguas, um número razoável de questões não respondidas, entre outras desvantagens. Para fugir destes e de outros problemas, pesquisadores optam, por exemplo, pela entrevista que, em grande parte dos casos, será aberta. Se ganham de um lado, devem enfrentar o fato de perderem em quantidade de respostas, na heterogeneidade delas (já que, em casos de roteiros abertos, a direção das análises acaba sendo determinada pelo entrevistado) e no tempo gasto para a análise das informações.

A essas peculiaridades de cada procedimento (já bem mapeadas pela literatura), somam-se outros fatores de consideração decorrentes da situação sob investigação. Questionários podem ser aplicados em forma de questões abertas, mas estas precisam ter uma formulação clara e sua eficiência ainda dependerá de indivíduos razoavelmente bem-articulados na escrita. Por outro lado, dependendo do tipo de informação que se espera do indivíduo, talvez seja preferível deixar que ele a forneça por escrito, garantindo ( ou não) o anonimato.

Ao insistir na explicitação de cada uma das perguntas que nos interessa responder e no detalhamento, para cada uma delas, da melhor fonte para cada conjunto de informações necessárias, estamos tentando explorar ao máximo as condições da pesquisa, de modo que a seleção dos procedimentos seja a mais adequada possível. E, deste ponto de vista, a seleção será mais uma decorrência do que uma "escolha".

### **Uma pausa para reconsideração**

Em vários momentos do texto, eu insisti na idéia de que o processo de pesquisa é dinâmico, na dificuldade de normalizá-lo e, sobretudo, na necessidade de o pesquisador estar atento à realidade que pesquisa e ser sensível às alterações que ela pode exigir. A despeito disto, propus roteiros, sugeri passos a serem dados e análises a serem conduzidas.

Apesar desses alertas, uma questão precisa ser reconsiderada: trata-se da insistência no detalhamento do problema de pesquisa. A despeito das razões oferecidas a favor desse procedimento, ele é polêmico e costuma gerar resistência. Gostaria de retomá-lo com o intuito de, pelo menos, eliminar arestas que possam decorrer meramente da falta de explicitação da proposta.

Com alguma freqüência, um pesquisador pode descobrir que a formulação adequada do seu problema pode depender de algumas informações a serem coletadas preliminarmente: algo semelhante ao que costumava ser feito, no passado, sob o rótulo de projeto-piloto e que, hoje, provavelmente será denominado pesquisa-exploratória. Esse procedimento poderá ter a finalidade de "treinar" o pesquisador iniciante à situação concreta que enfrentará durante a pesquisa, mas também poderá ser um recurso de um pesquisador experiente que adentra uma área ainda pouco explorada. Pode, ainda, ter o sentido de um pré-teste de instrumentos ou de determinados procedimentos a serem empregados, com o objetivo de não "queimar" o trabalho efetivo de pesquisa (em geral, isto é feito em uma situação mais restrita, com menos indivíduos).

---

<sup>13</sup> É a primeira que sempre me faço quando leio pesquisas que pretendem avaliar as dificuldades de alunos e que tomam, como fonte, o próprio professor!

Os casos em que as ações do pesquisador caracterizam uma prévia do desenvolvimento posterior da pesquisa não alteram, essencialmente, os argumentos que justificam as análises para detalhamento do problema; na pior das hipóteses, essas ações prévias acumularão novas informações que permitirão o refinamento das análises. Os demais casos, no entanto, são mais difíceis de analisar. Por um lado, podem vir a ter o sentido de uma pesquisa prévia: o pesquisador entra em ação explorando a situação no que lhe for possível e, em seguida, emprega seus achados para um planejamento posterior. Por outro lado, as situações em que a ação exploratória é a própria pesquisa e as informações disponíveis não permitem qualquer planejamento situam-se fora de qualquer discussão organizada. Se lembrarmos, porém, os requisitos que caracterizam um estudo como uma pesquisa, será necessário um pesquisador com trânsito metodológico e criatividade na análise para configurá-lo como tal!

Uma segunda situação exige reconsideração da proposta de detalhamento do problema: trata-se das vertentes metodológicas que defendem que a construção do problema ocorra ao longo e como parte do processo de pesquisa. Meu ponto de vista, porém, não se altera também neste caso, porque, admitindo-se que se trate mesmo de um processo de pesquisa, então

ou a proposta é a de que pesquisador e grupo caminhem juntos no trabalho -qualquer que seja o projeto -, mas o primeiro responde pelo processo de pesquisa e presta conta dele a seus pares;

ou ele poderá ter um belo, engajado e relevante programa de transformação social, mas ainda não terá chegado à pesquisa.

Evidentemente, não deve ser descartada a hipótese de que um novo paradigma de pesquisa já esteja em vigor, com novos objetivos e diferentes parâmetros. A estes casos, porém, provavelmente não se apliquem as considerações feitas aqui.

### **A transformação das informações e tratamento de dados**

Revedo-se o esquema anexo, pode-se verificar que a etapa seguinte à da seleção dos procedimentos é a de tratamento das informações obtidas. Cada conjunto de perguntas previa informações que foram coletadas pelos procedimentos selecionados. Elas podem consistir, por exemplo, em transcrições de entrevistas gravadas, trechos de documentos lidos, fitas gravadas em vídeo, protocolos de observação. Em qualquer caso, porém, não passam de informação obtida e, como tal, aguardam um tratamento, uma organização que permita o encaminhamento das possíveis respostas que se pretendia obter.

Informações tratadas resultam em dados, e o procedimento para isto é extremamente dependente do referencial teórico do pesquisador, que deve ter condicionado a natureza das perguntas formuladas que, por sua vez, delimitaram o tipo de informação a ser obtido, e assim por diante. Em alguns casos, o tratamento é tão direto que a própria maneira de coletar a informação já produz o dado (como ocorre, por exemplo, em situações de avaliação em que o registro feito já codifica a resposta do indivíduo em alguma escala do tipo "certo-errado") ou encaminha facilmente o seu tratamento (como acontece com a tabulação das questões fechadas de um questionário).

Nem sempre (eu diria, cada vez menos em relação aos problemas de pesquisa atuais) as coisas encaminham-se tão facilmente. A complexidade dos problemas que vêm sendo propostos, a variedade de informações coletadas, a diversidade de fontes de onde são coletadas acabam produzindo uma verdadeira massa de informações que exige tratamento diferenciado e para a qual nem sempre está disponível um sistema de tratamento. Um dos primeiros problemas com que se defronta o pesquisador, nesses casos, é o da seleção de unidade de análise.

Para efeitos da compreensão do que se entende por unidade de análise, retomemos a discussão feita quando da análise de informações factuais e opinativas e consideremos a distinção entre categorias de registro e categorias de análise. A expressão "categoria de registro" foi cunhada no contexto do procedimento de observação não cursiva. Em situações em que o interesse do pesquisador já está delimitado a informações factuais (por exemplo, determinar a frequência e duração de interações verbais iniciadas por uma criança e dirigidas a colegas), em vez de anotar cursivamente tudo o que vai observando, ele pode elaborar um protocolo no qual anote apenas a ocorrência de interação e o tempo que cada uma durou. Há pouca margem de ambigüidade nesse caso, e seu erro mais provável consistirá em distração.

Outro exemplo dessa mesma situação é o de um pesquisador interessado em estudar a evolução quantitativa da evasão e repetência.<sup>14</sup> Temos, novamente, uma informação factual a ser obtida. Decidida a fonte de informação mais direta, a pesquisa coletaria os números referentes à evasão e repetência ao longo de um determinado período de tempo e faria a análise do significado deles. Informações factuais desse tipo representam categorias de registro porque o fato observado é o fato registrado, com um mínimo de interpretação necessária (note-se que se trata do fato registrado, não do seu significado em termos de análise!).

Suponha-se, agora, que o interesse do pesquisador seja o de analisar o compromisso social do professor no desempenho de sua função didática. Exatamente, que categoria deveria ser registrada? Em outras palavras, que fato singular representa o compromisso profissional do professor? A resposta é que nenhuma informação factual isolada preencheria o conceito, já que ele é resultado da análise de um conjunto de elementos a serem explicitados pelo pesquisador.

Quando se trata de pesquisas predominantemente quantitativas, a questão da seleção de unidades costuma ficar facilitada, quer porque elas tendem a não ser tão prolíficas no volume e/ou diversidade de informações coletadas, quer por ser mais provável a existência de modelos de tratamento das informações (estatísticos ou não) que já oferecem

---

<sup>14</sup> Admitamos, para efeitos do presente raciocínio, que os conceitos de evasão e repetência tenham sido completa e corretamente formulados.

parâmetros sugestivos das unidades possíveis. No entanto, quando se trata de pesquisa de orientação mais qualitativa; a escolha de unidades é mais complexa, sobretudo porque estaremos francamente no terreno das categorias de análise. Quando o pesquisador está ancorado em uma teoria com forte poder explicativo, é quase certo que esta já tenha fornecido (as) unidades de análise prévias (pode-se dizer, para usar a terminologia aqui empregada, que a teoria forneceu grande parte das informações necessárias para o detalhamento do problema, que, portanto, subsidiarão as análises). No entanto, tem sido freqüente a coleta de informações sem essa âncora, na expectativa de que as categorias de análise "brotem" (?) da leitura do material, o que é arriscado, para dizer o mínimo.

Textos sobre análise de conteúdo e análise etnográfica (por exemplo, Bardin, 1977; Burgess, 1982; Thiollent, 1986; Ezpeleta e Rockwell, 1986; Ludke e André, 1986; Fazenda, 1989) facilitaram grandemente essa tarefa, na medida em que começaram a indicar caminhos e a discutir procedimentos. Temas, subtemas, categorias têm sido freqüentemente utilizados como unidades segundo as quais as informações serão transformadas. O problema é que tudo o que se pode fazer para facilitar a vida do pesquisador iniciante é mostrar caminhos e ilustrar procedimentos já empregados. Mas não há possibilidade de indicar por que uma dada pesquisa deveria empregar temas e não categorias e, sobretudo, quais temas ou categorias selecionar.

Além desta dificuldade, acresce-se o fato de, com alguma freqüência, pesquisas ditas qualitativas coletarem grande diversidade de informação de uma variedade de fontes diferentes. Na fase final de análise, o tratamento dado a essas informações precisa apresentar um mínimo de compatibilidade, sob risco de estas não permitirem integração e, conseqüentemente, não se prestarem à obtenção das respostas esperadas.

Talvez fique mais clara, agora, uma afirmação já feita aqui a respeito do compromisso do pesquisador com a transparência das transformações efetuadas nas informações. Um grande volume de informações, tratado na ausência de unidades prévias, implica uma quantidade considerável de ambigüidade e de interpretação, o que significa aumentar sensivelmente a incerteza da análise. Aumenta, nessa mesma proporção, a necessidade de o pesquisador oferecer ao seu leitor todos os passos que seguiu na transformação do material (procedimento de análise) e, no mínimo, exemplificar abundantemente as transformações feitas com o material original coletado.<sup>15</sup>

## **A generalidade do conhecimento**

No último item da seqüência de passos que caracterizam a pesquisa, a generalidade foi conceituada como possibilidade de expansão das condições em que a pesquisa foi realizada, mantendo-se resultados semelhantes. Se um determinado estudo toma como referência uma escola (ou mais) e chega a resultados conclusivos sobre -digamos- a eficiência de práticas de interação aluno-aluno no desenvolvimento de habilidades educacionais, o que se pergunta -no que diz respeito à generalidade- é sobre a possibilidade de se eliminarem idiosincrasias daquela(s) escola(s) e se chegar aos fatores que explicam a eficiência daquelas práticas. Dito, ainda, de outra maneira, do que depende a eficácia das práticas em estudo?

Nas abordagens experimentais ou quasi-experimentais (cf. Campbell e Stanley, 1979), os critérios para avaliar fidedignidade e generalidade são essencialmente estatísticos, o que equivale a dizer que são essencialmente probabilísticos. Ao submeter uma hipótese a testes estatísticos, o pesquisador pretende avaliar a probabilidade de os resultados serem fruto das condições da pesquisa contra a probabilidade de que eles sejam meros frutos do acaso. A probabilidade de aceitação da hipótese indica a probabilidade de que -repetidas as condições da pesquisa- aqueles mesmos resultados venham a ser produzidos. Se os resultados dos testes mostrarem-se não significativos, rejeita-se a hipótese formulada e diz-se que os dados foram produzidos "por acaso". Dependendo da "força" teórica da hipótese e/ou da suspeita de vieses nas condições da pesquisa, o pesquisador poderá rever o planejamento (procedimentos, por exemplo) e voltar a testar a hipótese.

Esse caráter probabilístico dos procedimentos estatísticos, de um modo geral, jamais criou dificuldade para o pesquisador atento e sério: se o problema de pesquisa puder ser adequadamente estudado segundo critérios de avaliação estatística -isto é, se ele atender aos requisitos exigidos pelo teste estatístico a ser utilizado-, então basta que o pesquisador se mantenha fiel ao esquema probabilístico de interpretação dos resultados. Ao contrário, dispor de um modelo de interpretação tão objetivo e, sobretudo, tão unanimemente aceito sempre conferiu uma certa tranquilidade a pesquisadores que se valem dele.

Generalidade, dentro desse delineamento de pesquisa, é conseqüência direta do planejamento, mas é necessário introduzirem-se alguns elementos novos para esclarecer essa afirmação.

O conceito-chave em relação à generalidade, dentro de delineamentos estatísticos, é representatividade da amostra em relação à população. Considerando-se os problemas de pesquisa com que nos defrontamos, especialmente na área de Ciências Humanas, seria inviável conceber uma pesquisa com uma população inteira. Habitualmente, o que se faz é extrair desta um grupo de casos -o que se chama de amostra da população- e estudá-lo como se se estivesse estudando a população. É nessa expectativa de considerar válidos para a população os resultados obtidos para a amostra que se coloca em consideração a questão da generalidade. Precisamos aumentar ao máximo as chances de que a amostra contenha os fatores relevantes que estão presentes na população, em relação a um dado fenômeno que queremos estudar: quanto mais próxima a amostra estiver da população nesses aspectos relevantes, maior será a probabilidade de que o que conhecermos dela valha também para a população.

---

<sup>15</sup> O ideal seria que o leitor pudesse contar com todo o material a que o pesquisador teve acesso.

Ora, cada fenômeno é resultado de um conjunto de fatores. Se conhecêssemos todos os fatores envolvidos em cada um dos fenômenos em estudo, não haveria necessidade de produzir conhecimento: nós já o deteríamos. Por outro lado, se não os conhecemos todos, de que maneira poderemos selecionar amostras representativas da população? A estatística acabou desenvolvendo procedimentos de seleção de amostras, mas sua análise e discussão fogem aos propósitos deste livro. É importante lembrar, porém, que, como sempre ocorre na estatística, eles indicam probabilidades e assim devem ser considerados seus resultados.

Há um segundo aspecto, corre lato ao anterior, que precisa ser mencionado em relação à generalidade. Há pouco foi dito que os testes estatísticos respondem a perguntas formuladas pelas hipóteses. Se uma hipótese afirmar, por exemplo, que a introdução de situações A e B melhoram o desempenho escolar de alunos (que chamaremos de C), então o que um teste estatístico fará será avaliar a probabilidade de que quaisquer progressos no desempenho dos alunos sejam atribuíveis às condições A e E. Um dos riscos do pesquisador é o de que, simultaneamente à introdução das condições A e E, outros fatores –também capazes de alterar o desempenho -estejam atuando em o seu conhecimento. Por essas razões, pesquisas experimentais costumam valer-se de procedimentos ditos de controle, cujo objetivo básico é o de eliminar ou, pelo menos, neutralizar efeitos de fatores não planejados pelo estudo. Cada fator eliminado ou neutralizado (digamos, o fator O) aumenta a confiabilidade nos resultados obtidos, mas limita a generalidade. Em outras palavras, o fato de O não interferir no estudo aumenta a minha confiança nas relações que pretendo estudar (A e E sobre C); por outro lado, nada me permite afirmar sobre como serão as relações se D estiver atuante. Em decorrência, quanto mais controlados forem as condições de uma pesquisa, maior o rigor metodológico, maior a fidedignidade e menor a generalidade dos resultados.

Essa relação inversa fidedignidade-generalidade não é um problema incontornável. Por exemplo, o pesquisador -dentro de um programa de pesquisa - pode ir estudando isoladamente os fatores ou, ainda, estudar efeitos de interação entre diferentes fatores. Além disto, os delineamentos estatísticos foram se sofisticando de modo que se tornou cada vez mais possível deixar variar controladamente um grande conjunto de fatores e, com isto, ampliar a generalidade.

Em resumo, e antes de prosseguir, a questão da generalidade, nesses modelos, refere-se às condições em que a pesquisa foi realizada: com que indivíduos, com quantos indivíduos, com que características, com que tipo de procedimentos, etc., e é em tomo delas que se estabelecerá o âmbito de generalidade possível.

Com a mudança dos paradigmas de pesquisa e principalmente com a introdução das denominadas metodologias alternativas, os problemas de pesquisa foram sendo alterados, e isto significou, na maioria dos casos, uma mudança substantiva na natureza dos fatores selecionados para estudo. O aumento na complexidade dos fenômenos pesquisados, a ênfase nos processos (em oposição a fatores isolados), a insistência na recuperação do desenvolvimento histórico configuraram desenhos de pesquisa para os quais os testes estatísticos tradicionais para a determinação de fidedignidade e generalidade têm pouca utilidade (o que não significa que não sirvam a outros propósitos).

Com isto, o pesquisador ficou privado de certas âncoras em tomo das quais gravitava a sua atividade de pesquisa, precisando reunir criatividade metodológica e segurança teórica para dar sentido a seus dados. Particularmente, interessa-me, aqui, discutir o que ocorreu em relação ao conceito de generalidade e as implicações disto para a produção de conhecimento nas Ciências Humanas.

Quaisquer que sejam os referenciais teórico-metodológicos do pesquisador, bem como seus compromissos sociais, presume-se que ele inclua, entre seus objetivos para pesquisar, o crescimento do conhecimento e a ampliação do poder explicativo de sua teoria. Ora, para que isto ocorra é necessário que sua pesquisa vá além da constatação das informações por ele coletadas, que suas conclusões possam superar os limites das condições estudadas; em outras palavras, é preciso que ele possa conferir generalidade aos seus resultados.

Estatisticamente falando, isso implica garantir, por exemplo, a representatividade da amostra em relação à população e a significância de eventuais diferenças entre grupos tratados diferencialmente durante a pesquisa (para ficar com a situação mais freqüente). Mas, do ponto de vista das metodologias alternativas, o que garantirá generalidade? Como superar idiossincrasias das situações e dos indivíduos e recuperar o fenômeno mais amplo? Em última análise o que confere generalidade aos resultados? No que consiste a generalidade, nesses casos?

Tentemos analisar a questão a partir de situações concretas. Referenciais teóricos já não tão recentes mostraram a importância das concepções que os indivíduos elaboram a respeito da sua realidade. A importância maior reside no fato de, segundo tais teorias, essas concepções presidirem às ações do indivíduo, assumindo, portanto, valor explicativo. Coerentemente, pesquisadores adotando tais referenciais teóricos passaram a desenvolver pesquisas, para captar concepções, representações de indivíduos pertencentes a diferentes estratos sociais e/ou profissionais, com o intuito de explicar sua inserção nos fenômenos em estudo. Assim, contamos, hoje, com uma enxurrada de relatos de professores, orientadores educacionais, diretores de escola, alunos de diferentes graus sobre o que fazem e pretendem, sobre suas dificuldades, etc. Frequentemente, se não sempre, tais estudos são feitos sob a forma de estudo de caso (leia-se, uma única instituição) com a justificativa de que só assim será possível mergulhar na situação e captar o processo. Nada a opor à opção metodológica nem à justificativa. A questão é: e daí? Em que momento se decide que já se têm relatos suficientes para avançar na explicação? Dito de outra forma: até quando continuaremos perguntando a professores (ou a outras pessoas envolvidas no processo educacional) o que eles pensam sobre A, B ou C? Na década de 70 houve um boom de pesquisas sobre os valores morais de adolescentes. Cada pesquisador fazia um levantamento descritivo dos valores morais de adolescentes de uma cidade (em geral, a sua cidade). Curiosamente, em muitos casos, tratava-se de cidades vizinhas e não havia qualquer preocupação em arrolar possíveis fatores que pudessem fazer esperar por diferenças (tais como fatores religiosos preponderantes ou a presença de tradições rurais versus urbanas).

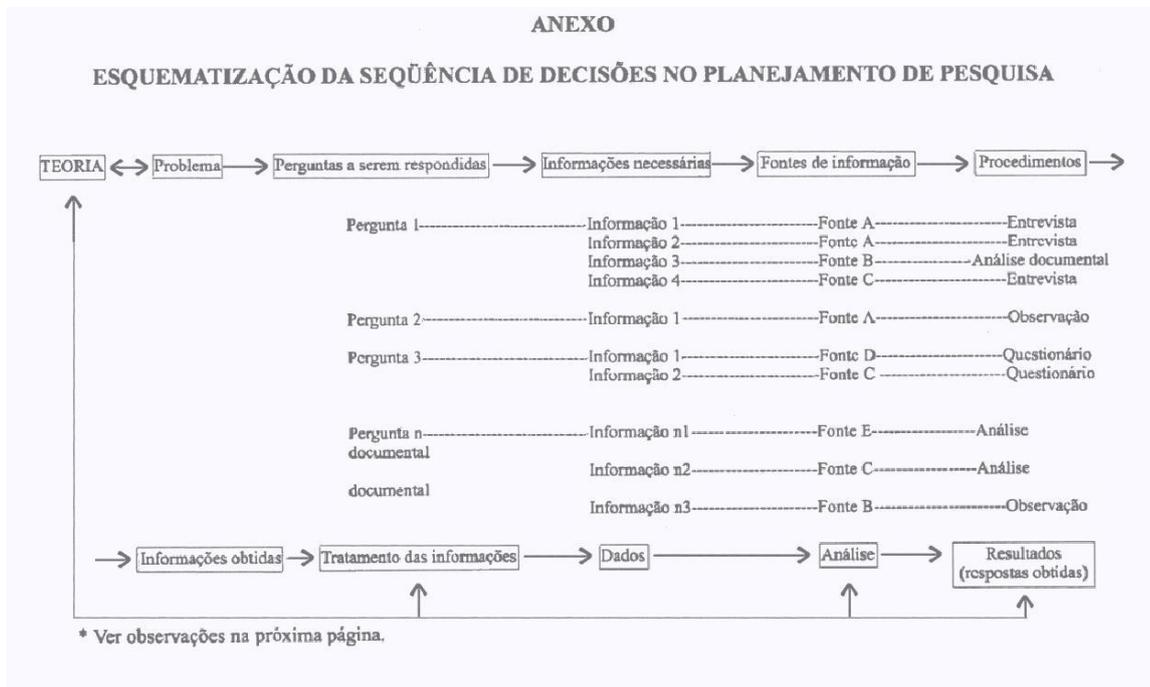
Simplemente, os resultados iam sendo descritos sem qualquer preocupação com uma leitura maior que conferisse generalidade ao fenômeno.

Quero abrir parênteses rapidamente para dizer que nada tenho contra pesquisas descritivas. Elas sempre se mostraram úteis, sobretudo para quem, como eu, defende que não se teoriza em informações, sem dados. O que estou enfatizando é que a pesquisa descritiva é característica de uma fase inicial de entrada do pesquisador em uma área inexplorada, nova ou em revisão, o que não parece ser o caso em muitas das áreas em que se pesquisa em Ciências Humanas.

Fechando os parênteses e voltando à questão central, a pesquisa em educação parece estar correndo perigosamente para o acúmulo de fatos que não se integram, para descrições para as quais se atribuem explicações *ad hoc*. Em suma, parece faltar compromisso com o conhecimento. Se essa leitura estiver correta, é possível que a explicação esteja no excesso de compromisso com a intervenção sem um compromisso correspondente com a geração de conhecimento novo. Em outras palavras, prestação de serviços, mas não pesquisa. Cada trabalho, em cada escola, se bem feito, poderá prestar inestimáveis serviços à população daquela escola, mas dificilmente fará avançar o conhecimento se não for além.

Eu perguntei, há pouco, no que consistiria a generalidade fora dos esquemas estatísticos de representatividade amostral e como ela poderia ser obtida. O sentido do termo não muda, a meu ver, qualquer que seja o referencial teórico-metodológico. Generalidade continua sendo a ampliação do poder explicativo dos resultados de uma pesquisa. O meio para se obter isto é a teorização. Exatamente porque qualquer leitura da realidade representa um recorte parcial dado pelo viés teórico (o que não significa, necessariamente, uma teoria formalizada), não faz sentido que o pesquisar pare na descrição das informações obtidas.

Não gostaria de encerrar sem fazer uma observação, por mais óbvia que ela seja. O risco do acúmulo de informações descritivas não é característico de nenhum esquema metodológico de pesquisa. Ao contrário, durante a vigência estrita dos delineamentos estatísticos para a pesquisa, eram freqüentes os estudos em que o autor se contentava com a demonstração de uma hipótese, por exemplo, sem que fosse feito qualquer esforço no sentido de contextualizar os resultados do ponto de vista teórico.



Observações:

1. A linearidade da seqüência que se estabelece no esquema é puramente artificial. A prática mostra que freqüentemente o pesquisador deve rever decisões tomadas, não necessariamente por erro de planejamento, mas, mais provavelmente, por necessidade de render-se às evidências da realidade. Por outro lado, esses reajustes tendem a ocorrer na seqüência indicada, dada a lógica que a justifica.
2. O papel da teoria é muito mais determinante do que é possível indicar em um esquema. O que se assinala neste são, sobretudo, os momentos cruciais em que a presença dela se faz/deve fazer-se mais preponderante.
3. As linhas pontilhadas indicam as relações que se estabelecem entre as diferentes decisões. Assim, diferentes informações podem servir para contribuir para uma mesma pergunta; diferentes fontes podem gerar o mesmo tipo de informação; uma mesma técnica de coleta de informação pode ser aplicada a diferentes fontes, e assim por diante.

## A REVISÃO DE LITERATURA COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Embora a importância primeira desse tópico se refira, aqui, à relação que ele mantém com o planejamento de uma pesquisa e, mais especificamente, com a formulação do problema, uma revisão de literatura é uma peça importante no trabalho científico e pode, por ela mesma, constituir um trabalho de pesquisa (basta rever os critérios apontados para caracterizar uma pesquisa e garantir que eles sejam atingidos). Por essas razões, o texto a seguir não se restringe às relações entre planejamento e revisão de literatura ou entre esta e a formulação do problema.

A normatização de como deva ser elaborada uma revisão de literatura é duplamente arriscada. Por um lado, porque há inúmeras razões pelas quais alguém se dispõe a escrevê-las, as quais condicionarão muitas de suas características. Uma revisão de literatura que procure recuperar a evolução de determinados conceitos enfatizará aspectos muitos diferentes daqueles contemplados em um trabalho de revisão que tenha como objetivo, por exemplo, familiarizar o pesquisador com o que já foi investigado sobre um determinado problema de interesse.

Por outro lado - e esta é a questão mais delicada - diferentes pessoas apresentam estilos diversos de organização de material, que se refletem no modo de transmitir o produto, sem necessariamente afetar a sua qualidade. Por exemplo, alguns autores iniciam seus trabalhos apresentando o problema e os objetivos da revisão e prosseguem analisando a literatura; outros preferem iniciar com uma introdução geral e deixar que a análise dos dados da literatura vá compondo o problema cuja formulação encerra o trabalho. Embora cada leitor possa preferir um ou outro estilo, não há como discuti-los em termos de certo ou errado. Entretanto, resguardadas as liberdades do autor no que diz respeito a estilo, e respeitados os condicionantes dos objetivos que ele propõe, há que se reconhecer que uma revisão de literatura, como qualquer trabalho escrito, é uma peça destinada à divulgação, à comunicação e, como tal, está sujeita a um mínimo de critérios e normas. Por essas razões foi que autores como Eco (1983), Severino (1975) e Salvador (1971), por exemplo, decidiram publicar seus livros com função basicamente didática.

Embora o conjunto de obras acima citadas reúna o que de mais importante e útil se tenha para dizer a respeito do trabalho monográfico, considere relevante retomar a questão pelo menos por uma razão. De modo geral, os autores citados propõem-se a ensinar como realizar *monografias*, termo que possui uma conotação mais ampla que a expressão *revisão de literatura* (em geral, uma parte da monografia).

### Alguns objetivos da revisão de literatura

O termo "objetivo" foi empregado, aqui, cuidadosa e deliberadamente. Qualquer tentativa de elaborar uma taxonomia de tipos de revisão de literatura cairia no erro de falar sobre abstrações, uma vez que, na prática, há uma considerável sobreposição entre vários "tipos". Então, parece preferível falar em objetivos, já que assim se estabelece um critério mais facilmente identificável da intenção do autor.

#### *Determinação do "estado da arte"*

O objetivo deste tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão.

Devido ao fôlego e experiência necessários para sua elaboração, o trabalho é pouco recomendado para iniciantes.

#### *Revisão teórica*

Não cabe, aqui, discussão sobre o que seja teoria, nem sobre o alcance do termo "teórico". A expressão "revisão teórica" está sendo empregada com o intuito de opô-la à revisão de pesquisa empírica (ver a seguir).

Uma revisão teórica, em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo. A importância dessa circunscrição assume diferentes contornos dependendo do tipo de problema em estudo, da teoria em questão e, muito freqüentemente, do compromisso com a teoria daquele que julga o trabalho ou mesmo da sua concepção de teoria. Contudo, parece haver pontos específicos a discutir que independem dos parâmetros citados acima. Dois deles são exemplificados a seguir.

*O problema em estudo é gerado por uma teoria.* Neste caso específico, o problema tem origem num quadro teórico que lhe dá, supostamente, coerência, consistência e validade. Além disso, deve especificar condições determinantes do fenômeno e variáveis com alta probabilidade de afetá-lo. Por todas essas razões, torna-se inadmissível que o estudo prescindia de uma revisão que circunscreva o fenômeno no âmbito da teoria. Exemplo de problemas dessa categoria são aqueles envolvendo conceitos como ideologia, representação social, aprendizagem significativa, equilíbrio e acomodação, etc. E há um caso particular dessa classe que compensa ressaltar: o problema de pesquisa é a própria teoria. Trata-se, aqui, da pesquisa que procura analisar propriedades da teoria em que o pesquisador está interessado, em vez de empregá-la como sustentáculo do problema a ser estudado. Demo (1981), no Cap. 3 (3.4), faz um levantamento

de problemas desse tipo, enfatizando a importância de que os próprios pesquisadores passem a assumi-los, em vez de relegá-los à análise dos filósofos apenas.

*O problema não é gerado por nenhuma teoria particular, mas pode ser derivado de várias teorias, ou por elas explicado.* Termos como motivação, aprendizagem, ambiente, maturação, por exemplo, integram um sem número de teorias da Psicologia e da Educação. Entretanto, a identidade na nomenclatura não implica identidade de especificação. Conseqüentemente, o seu emprego na formulação de um problema de pesquisa exige uma delimitação teórica. Na pior das hipóteses, tal circunscrição teórica protegerá o pesquisador das críticas que poderiam ser feitas por aqueles que esperavam que determinada variável fosse avaliada segundo parâmetros que não aqueles escolhidos. Por exemplo, embora Bruner e Piaget tenham-se ocupado de aspectos semelhantes do desenvolvimento cognitivo, sempre houve entre ambos uma divergência teórica: a importância da explicação verbal na avaliação dos resultados de tarefas de conservação (por exemplo). Enquanto para Piaget era fundamental que a resposta da criança fosse secundada por uma explicação verbal compatível, Bruner considerava as duas respostas como independentes.

### *Revisão de pesquisa empírica*

Uma das funções mais importantes desse tipo de revisão é a explicação de como o problema em questão vem sendo pesquisado, especialmente do ponto de vista metodológico. Além de fornecer dados resultantes das pesquisas analisadas, essas revisões são fundamentais para se responder a perguntas tais como:

-quais os procedimentos normalmente empregados no estudo desse problema?

-que fatores vêm afetando os resultados? Que propostas têm sido feitas para explicá-los ou para controlá-los?

- que procedimentos vêm sendo empregados para analisar os resultados?

- há relatos de manutenção e generalização dos resultados obtidos? Do que elas dependem? Essas perguntas constituem apenas exemplos. Inúmeras outras podem/devem ser feitas, e isto é facilitado pelo confronto com o problema de pesquisa. Por exemplo, pode ser fundamental descobrir, por meio da revisão, que as informações necessárias para estudar o problema podem ser obtidas tanto por meio de questionários quanto de entrevistas. O tempo e o custo envolvidos nesse último procedimento podem estar além daqueles disponíveis ao pesquisador.

### *Revisão histórica*

Revisões históricas são extremamente importantes, mas, infelizmente, raras. Seu principal objetivo é a recuperação da evolução de um conceito, área, tema, etc. e a inserção dessa evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças.

A consulta aos títulos e, principalmente, aos índices remissivos de livros de uma determinada disciplina (Psicologia, por exemplo) indicará que em determinados períodos de tempo certos conceitos ou capítulos aparecem com frequência e a eles é dedicado um considerável número de páginas. Com o tempo, entretanto, alguns tendem a desaparecer ou começam a perder importância. Uma análise detalhada desse material poderá demonstrar que freqüentemente eles apenas estão sendo substituídos por outros em consequência de alterações nas teorias em vigor, ou na política científica, por exemplo (embora o primeiro caso já possa ser consequência desta última alteração). Ninguém deveria entrar em uma nova área de pesquisa sem realizar (ou ter acesso a) uma boa revisão histórica dos seus conceitos.

Certamente, a apresentação feita até aqui não esgota a amplitude de objetivos possíveis, mesmo porque cada pesquisador estabelecerá seus objetivos em função das necessidades da pesquisa a que se propõe. Freqüentemente, um pesquisador poderá dispor-se a realizar uma revisão com objetivos muito menores do que aqueles aqui descritos. (Eu mesmo já realizei uma revisão de literatura apenas para poder analisar o tipo de instrução que vinha sendo fornecido a crianças para a execução de um determinado tipo de tarefa. Isto foi feito em virtude da suspeita de que a instrução vinha se constituindo em importante fator explicativo dos resultados.) Entretanto, o conteúdo apresentado aqui cobre os objetivos maiores pretendidos e servirá como ponto de referência para a continuação da discussão sobre revisões de literatura.

A seguir, será apresentada uma relação de problemas freqüentemente encontrados em revisões de literatura, bem como algumas sugestões de como superá-los<sup>16</sup>. Antes disso, porém, um último comentário precisa ser feito.

Como já foi dito antes, é praticamente impossível estabelecer normas para a maioria dos aspectos envolvidos na elaboração de um trabalho como o que vem sendo discutido. Mesmo com relação aos aspectos formais, que parecem mais fáceis de serem submetidos a padrões, há quebras freqüentes destes pelo aparecimento de outros ou, simplesmente, pela falta de disposição dos pesquisadores de os seguirem.

### **Localização e identificação de material potencialmente relevante**

*Arquivos.* Bibliotecas contam com fichários com diferentes entradas (autor, assunto, periódicos, teses e dissertações), e os bibliotecários podem auxiliar nessa consulta. Além disso, a Capes<sup>17</sup> tem mantido um banco de teses e publicado a

---

<sup>16</sup> Não custa repetir que já há uma literatura sobre a realização de monografias que trata de questões que nem sequer serão mencionadas aqui. Nela, o interessado encontrará análises úteis que vão desde a escolha e delimitação do tema até os processos de fichamento da literatura consultada.

relação anual de teses defendidas em qualquer área; o mesmo vem sendo feito, desde 1982, pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd. Neste caso, apenas trabalhos em Educação.

*Sumários de publicação.* Esta talvez seja fonte mais útil principalmente para quem esteja entrando em uma área. Consiste de periódicos com a referências (às vezes com o resumo) dos artigos publicados pelas revistas de uma determinada área. A seguir é apresentada uma lista das principais publicações desse tipo em Psicologia e Educação e de fácil acesso (isto é, costumam existir na maioria das bibliotecas).

- Boletim Internacional de Bibliografia sobre Educación.
- Bibliografia Brasileira de Educação. INEP - Instituto Brasileiro de Estudos de Pesquisa sobre Educação. Brasília, DF.
- Artigos selecionados. Centro de Documentação. FGV/IESAE. Rio de Janeiro.
- Sumários Correntes em Educação. Biblioteca Setorial de Educação. Seção de Periódicos. Faculdade de Educação, UFRS.
- Resources in Education. Educational Resources. Information Center -ERIC. Washington DC.
- Sumários de Periódicos em Psicologia. USP, Instituto de Psicologia. Seção de Biblioteca e Documentação.
- Psychological Abstracts. The American Psychological Association.

*Referências citadas em artigos já encontrados.* Cada pesquisador realiza seu próprio levantamento da literatura e faz referência aos artigos utilizados no trabalho. Mesmo que um artigo encontrado acabe não sendo exatamente aquilo que se pensava que ele fosse, vale a pena consultar suas referências. A melhor fonte desse tipo, obviamente, são os artigos de revisão.

*Serviços de levantamento bibliográfico.* Algumas instituições (incluindo universidades estrangeiras) mantêm um serviço de levantamento bibliográfico. Obviamente o serviço é pago, bem pago, e por isto deveria constituir um último recurso. O levantamento é feito por computador, que desconhece as peculiaridades da sua pesquisa e, portanto, o âmbito da literatura dentro do qual lhe interessa trabalhar. Por essa razão, você deverá fornecer uma relação de palavras-chave (*descriptors*) que ajudará a circunscrever o âmbito da literatura. Se você estiver interessado na literatura dos últimos 5 anos (isto deve ser mencionado) sobre o treinamento de professores de *1º grau*, de *classes especiais* das *escolas públicas* de *São Paulo*, em relação ao *desempenho acadêmico* dos alunos, você deverá enviar como palavras-chave as expressões em negrito, acima. Qualquer omissão poderá redundar em uma imensa relação de pesquisas sem utilidade para você (sem falar no aumento do custo).

*Outras alternativas.* É possível (embora extremamente improvável) que, após percorrer os caminhos indicados acima, você não consiga encontrar literatura adequada ao seu problema, ou pelo menos uma quantidade de artigos suficiente para uma boa revisão. Neste caso, há pelo menos três caminhos não necessariamente excludentes.

*1. Consultas a especialistas na área.* Com relação a essa possibilidade, cabe um alerta. Um especialista (que poderia ser seu professor) provavelmente estará mais disponível para uma conversa do tipo "troca de idéias entre pesquisadores" do que para uma conversa do tipo "ajude-me". É bastante desagradável arranjar tempo para um encontro com uma pessoa que pede algo e descobrir que ela não se preparou para a conversa, nem tentou encontrar solução com os meios habituais. Nessa linha, o mais freqüente é o aluno começar dizendo que não encontrou literatura para o seu problema quando, de cabeça e na hora, é possível citar uma série de artigos encontráveis nos periódicos mais comuns. Portanto se você tiver de apelar para essa fonte, pelo menos prepare-se bem para a conversa, o que significa esgotar as fontes habituais.

*2. Analogias.* Esta não é uma boa solução, mas, de qualquer forma, a esta altura, a sua situação também não é muito boa. Parece que o seu problema tem sido muito pouco estudado e você terá de criar muito. (Aliás, se você não tem experiência de pesquisa, reflita se vale a pena insistir no problema!) Uma possibilidade disponível é começar a ampliar ou alterar suas palavras-chave e passar para problemas semelhantes ou áreas correlatas. Por exemplo, se você pretende estudar um problema relativo a deficientes mentais institucionalizados e não encontra literatura a respeito, talvez valha a pena consultar literatura sobre creches ou outro tipo de instituição semelhante. O problema não é o mesmo, certamente haverá diferenças marcantes, mas é possível que você encontre informações que o preparem melhor para enfrentar o problema. Da mesma forma, se você não encontra na literatura de Psicologia ou Educação o material relevante sobre os aspectos de comportamento verbal em que você está interessado, considere algumas incursões pela Linguística e pela Antropologia (que, aliás, você deveria consultar de todo modo!).

*3.* Se nada disso foi frutífero e se você continuar decidido a estudar o problema, você estará autorizado a dispensar uma revisão de literatura e a proclamar a inexistência desta. A sua pesquisa assumirá um caráter eminentemente exploratório. Entretanto, lembre-se de que, se você é um aluno de pós-graduação e essa é a sua tese ou dissertação, haverá uma banca que deverá ser convencida de que, de fato, a literatura não existe. O mesmo risco você estará correndo se usar seu projeto para pleitear uma bolsa ou financiamento.

### **Até onde retroceder no tempo?**

A menos que se trate de uma revisão histórica, em que o critério deveria ser o momento de aparecimento do conceito ou problema que se quer estudar,

---

<sup>17</sup> Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Ensino Superior - MEC.

é quase impossível responder a essa pergunta. É possível, contudo, lançar mão de alguns critérios auxiliares.

*Frequência de pesquisas na área.* Se a literatura for abundante, com publicações regulares, é possível que o material dos últimos 4 ou 5 anos seja suficiente para compor um quadro de referência para o problema. Há duas suposições por trás dessa afirmação. Em primeiro lugar, a de que, como as publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente. Em segundo lugar, supõe-se que resultados mais antigos não incorporados representem possíveis "becos sem saída", por isto abandonados.

Novamente, estes podem ser critérios auxiliares, mas sua aplicação deve ser contraposta a peculiaridades da área. Só como exemplo, algumas áreas de pesquisa podem exigir a consulta de documentos antigos ainda em vigor, independentemente do volume de literatura na área.

*Disponibilidade de artigos de revisão frequentes na área.* Até recentemente, editores de periódicos (principalmente norte-americanos) costumavam encomendar artigos de revisão a especialistas da área. Em geral, a cada 5 anos saía uma nova revisão sobre uma dada área. Da mesma forma, autores de teses de doutoramento frequentemente publicam-nas em partes, uma delas sendo a revisão que fizeram. Finalmente, muitos livros são organizados de tal forma que cada capítulo é uma revisão de uma subárea de uma dada área, escrito por especialista. A disponibilidade dessas revisões e o acesso a elas, na área de interesse, reduzem consideravelmente a necessidade de retrocesso no tempo em busca de literatura. As próprias revisões indicarão artigos ou pesquisas particularmente importantes, de forma que bastará caminhar a partir deles.

### **Como iniciar o levantamento bibliográfico**

Um dos subprodutos da atividade constante de um pesquisador em uma mesma área é a familiaridade que adquire com instituições, pesquisadores e periódicos associados à área. Ou seja, ele passa a discriminar material potencialmente relevante pelo nome do autor, da sua instituição e/ou periódico no qual o artigo foi publicado. Até que você chegue lá, o seu melhor ponto de partida ainda é a consulta direta aos artigos, fichários de bibliotecas, sumários de publicações e bancos de teses e dissertações. Contudo, há duas coisas que você pode fazer para facilitar essa tarefa.

*Levantamento inicial de palavras-chave.* Com esse levantamento você poderá proceder à consulta às fontes com algum critério de seleção. (É verdade que esse procedimento pressupõe que os autores intitulem seus trabalhos da maneira mais descritiva possível, o que nem sempre é verdade!)

*Proceder à consulta na seguinte ordem: Título -Resumo -Leitura do texto.* Se o título, de alguma forma, sugerir interesse para o seu trabalho, vale a pena ler o resumo. Com essa leitura, será possível decidir se compensa ou não a leitura do texto.

### **A organização do texto**

A melhor maneira de se organizar um texto é, indiscutivelmente, por meio de um planejamento prévio da seqüência de tópicos dentro do tema e das informações a serem oferecidas dentro de cada tópico. Ou seja, trata-se de organizar uma sinopse ampliada do texto, *antes* de ele ser escrito (sempre é possível reformulá-la posteriormente). Entretanto, o que é melhor do ponto de vista lógico nem sempre corresponde aos estilos pessoais. Para algumas pessoas, parece preferível sentar e ir escrevendo. O processo é, sem dúvida, mais penoso e mais custoso, na medida em que o texto final sai como resultado de tentativas e erros, com muitas páginas jogadas fora e outras tantas "guardadas" para um eventual aproveitamento futuro (Eco, 1983, fala em manter um fichário de "idéias").

Qualquer que seja o procedimento adotado, o sucesso do texto final, em termos de comunicação, dependerá de quanto o leitor for capaz de encontrar o fio condutor do trabalho. Por esta razão, é extremamente conveniente que o texto apresente subtítulos que indiquem o que será tratado em cada subdivisão. Se se adotar o procedimento de organizar previamente o texto, a seqüência já estará pronta. Se se preferir escrever sem um plano prévio, este poderá ser feito após a conclusão do texto.

Para que não se pense que a função de organizar o texto com subtítulos é apenas de ser gentil com o leitor, é conveniente ressaltar um aspecto comum em textos escritos sem planejamento. É provável que o indivíduo que prefere escrever sem um plano prévio esteja à espera do *feedback* daquilo que já está produzido para continuar produzindo, de tal forma que certas análises dêem "dicas" de como prosseguir. Como conseqüência, é freqüente que o resultado final seja uma longa seqüência de análises que não se fecham e no qual o final tem pouca ou nenhuma relação com o início. Retomar o texto e organizá-lo em tópicos é uma forma de avaliar essa seqüência. E, se elos dessa seqüência parecerem não caber nos tópicos levantados ou resistirem à inclusão em novos tópicos, é bom repensar se as informações são realmente pertinentes.

Outro procedimento importante para melhor controlar a adequação das informações do texto e, conseqüentemente, para maior compreensão do leitor é garantir a existência de "abertura" e "fechamento" para cada tópico. Em outras palavras, anunciar diretamente o que se pretende fazer naquele tópico e concluir dizendo o que espera que o leitor tenha extraído dele. O julgamento último dessa adequação, porém, certamente caberá ao leitor.

### **Adequação do tipo e da quantidade de informação: resumo versus descrição versus crítica**

Como já virou rotina neste trabalho, não há norma explícita a este respeito. Entretanto, é fácil discutir pontos que tornam um trabalho inadequado do ponto de vista dos itens aqui analisados. Já se falou da importância de explicar os

objetivos da revisão e das vantagens de incluir "aberturas" e "fechos" em cada subdivisão do trabalho. São esses elementos que ajudarão a avaliar a adequação das informações oferecidas. Todavia, tudo isso pode ser feito de forma rotineira, formal e sem funcionalidade. Suponha-se que se tenha aberto o subtítulo "Aspectos motivacionais dos treinamentos do professor". Qualquer artigo referente ao tema poderá ser incluído no texto do subtítulo, mas essa compatibilidade não é suficiente para garantir que o produto final seja bom. Tome-se como exemplo o seguinte trecho (fictício) de uma revisão de pesquisa empírica:

*X e Y (1980) estudaram os efeitos do feedback imediato e concluíram que professores que o recebem logo após o treino, diariamente, saem-se melhor que aqueles que só recebem feedback ao final da semana.*

*Z (1979) demonstrou que a participação do professor na escolha dos textos a serem utilizados no treinamento aumenta sua motivação para participar dele.*

*A e T (1981) recomendam que o treinamento seja feito durante a própria situação de aula ao invés de se retirar o professor desta situação para treina-lo.*

Não há qualquer integração entre as informações fornecidas; no máximo, é fácil perceber que elas todas se referem a aspectos motivacionais. A impressão final que o texto dá é a de uma colagem na qual se sucedem resumos de textos lidos. É possível que isso decorra da ausência de informação disponível suficiente para gerar uma discussão consistente dos vários elementos motivacionais envolvidos no treino de professores (o que é quase impossível com relação a esse tema!). Neste caso, restariam ao autor pelo menos duas possibilidades:

- mudar o subtítulo, que promete mais do que o que se tem para oferecer, e/ou
- preencheras "lacunas" com considerações próprias e empregar pouca literatura encontrada como uma espécie de suporte tentativo.

As informações são apresentadas de forma tão resumida que impedem que o leitor avalie sua adequação com relação ao problema. Por exemplo: no caso X e Y (1980), com que professores foi realizada a pesquisa? Eram eles do mesmo nível de ensino daqueles que serão estudados na pesquisa em questão? No que consistia o *feedback*? Quem o fornecia?

Não se pretende, com essas observações, defender que cada artigo empregado na revisão seja resumido completamente. O leitor, conhecendo a referência do artigo, poderá consulta-lo e decidir se tem interesse em informações adicionais. O que se enfatiza aqui é o fato de que a seleção dos artigos que compõem a revisão não é aleatória, nem deve constituir prova de erudição ou de trabalho exaustivo de leitura. Eles são selecionados *porque* contribuem com informações de alguma forma julgadas relevantes para o tema que está sendo analisado, e cabe ao autor demonstrar isso. Uma grande quantidade de artigos lidos e resumidos durante o levantamento de literatura sempre acaba fora do texto final (por mais irritante e desolador que isso pareça) simplesmente porque não interessa ao plano elaborado ou não cabe no texto que se consegue redigir.

Embora o trecho usado como ilustração seja fictício e tenha sido apresentado fora de contexto, serve para exemplificar outro problema freqüente em revisão. A menos que se tenha em mente a determinação do estado da arte em uma dada área, o texto final de uma revisão (principalmente numa pesquisa para dissertação de mestrado) deveria estar voltado para o problema de pesquisa e, em especial, para aqueles aspectos que justificam as posições teóricas e as decisões metodológicas. Desse ponto de vista, no exemplo acima, a menos que se pretenda, no programa de treinamento em questão, empregar textos, não há por que iniciar aquele tipo de discussão sobre o aspecto motivacional. (É bom lembrar que o material lido e não utilizado sempre poderá ser aproveitado para outro trabalho, com outro objetivo).

Essas considerações dão margem à introdução de um problema correlato e, num certo sentido, mais sério. Trata-se de uma tendência, não rara, de desconsiderar no planejamento da pesquisa pontos importantes que a própria literatura citada e analisada na revisão aponta, sem a menor justificativa para o fato. É bem verdade que há algo ainda pior: é ver aquele mesmo ponto desconsiderado ser retomado na discussão como "possível" explicação para resultados "inesperados"(?!).

O último trecho do exemplo (A e T, 1981), embora contenha o mesmo problema já analisado em relação ao primeiro (ou seja, é, também, extrema mente resumido), ilustra outro aspecto que merece discussão. No caso em questão, se A e T fazem a recomendação na ausência de dados específicos que a sustentem, só há uma circunstância que justifique a manutenção da referência: A e T são autoridades com vasta experiência na área, de modo que vale a pena correr o risco do "argumento da autoridade". Fora dessa circunstância, a citação parece inútil: ou há dados que a sustentem, e eles devem ser apresentados, ou a recomendação já virou "ponto pacífico" na área, e não há por que fazer uma referência tão vaga.

Antes de encerrar esse tópico, deve-se mencionar uma questão que pode gerar problema (especialmente para um pós-graduando na hora da defesa). No momento em que dados são apresentados e, sobretudo, que afirmações teóricas são feitas, o autor passa a ser responsável por elas. Não há isenção dessa responsabilidade pelo simples fato de citar-se a fonte da afirmação ou o dado. Ou o autor discorda da posição citada -e expressa essa discordância -ouse responsabiliza pela sua defesa. Essa posição acrescenta um novo aspecto ao que se vem discutindo a respeito desse tópico. Além de dever buscar uma posição de adequação da informação fornecida, entre o resumo e a descrição é necessário que o autor de uma revisão assuma uma postura crítica frente às posições e dados apresentados. Afinal, ele leu todo o material e decidiu o que e por que incluir.

### **Fontes primárias ver sus fontes secundárias**

Os vários textos citados nas referências discutem a questão de fontes primárias e secundárias de forma bastante completa (ver especialmente Eco, 1983, cap. 3). Aqui serão apenas resumidos alguns pontos principais que permitem prosseguir com a discussão.

Uma fonte primária é o texto original, como foi escrito e impresso pelo autor. Há variações no que se aceita como primário, dependendo do objetivo que se tem. Se se pretende fazer uma reconstrução histórica da obra de um autor ou da evolução de uma teoria, só se poderá considerar como primárias as fontes originais, na língua em que foram escritas; uma tradução, por melhor que seja, constituirá uma fonte secundária. Quando o que interessa é o conhecimento produzido a respeito de um determinado fenômeno, não chega a ser fundamental se o que se lê é o artigo original ou uma re-edição dele em algum livro ou revista.

Uma citação de um autor sobre outro autor é indiscutivelmente uma fonte secundária e há poucas circunstâncias que a justifiquem. Já foi discutido aqui que cada autor seleciona para o texto da revisão o que mais interessa ao seu problema (o que não deve significar deturpar a informação). Não há nenhuma garantia de que os problemas e/ou enfoques dos dois autores sejam os mesmos e, por si só, essa situação já serve como razão para tornar inaceitável uma referência secundária.

É verdade que nosso acesso à bibliografia internacional está aquém do desejável. Da mesma forma, determinados documentos podem ser acessíveis apenas *in loco*, o que pode dificultar sua leitura. Em condições como estas, um autor pode ser autorizado a recorrer a fontes secundárias. Mas apenas em condições como estas!

### Citações diretas

Uma citação direta é uma transcrição literal de uma parte de um texto. Em revisões históricas, essa transcrição assume uma função fundamental na medida em que coloca o leitor em contato direto com o texto original, antes de se analisá-lo. Da mesma forma, em determinados momentos de uma revisão, pode parecer útil transcrever uma dada passagem (um caso típico é a citação direta de uma afirmação que pareça insólita ou contraditória num certo contexto da obra de um autor; mas isso é apenas um exemplo). Qualquer que seja a razão pela qual se decida fazer uma citação direta, ela deve ser sempre seguida do(s) número(s) da(s) página(s) de onde foi retirada a citação. Fora dessas circunstâncias, as citações diretas deveriam ser evitadas.

É evidente que a autoria de um dado conhecimento utilizado deve ser mencionada, mas a esse respeito vale a pena analisar dois pontos específicos.

- Se lemos em um determinado artigo as considerações de um autor sobre aspectos de nosso próprio problema, e decidimos incluí-las no texto final, não é necessário fazer uma citação direta apenas como forma de reconhecer a autoria. É suficiente parafrasear a análise (com o devido cuidado) e mencionar o nome do autor e a data da publicação, algo como: Segundo X (1970), ou colocar no final da paráfrase: (X, 1970).

- Deve haver um mínimo de bom-senso na seleção do que se julga relevante parafrasear e, mais ainda, no que se decide citar diretamente. Não há qualquer sentido em citar diretamente um autor que afirmou que "é necessário que se façam mais pesquisas sobre Educação" ou que "a Psicologia tem ainda muitos campos a explorar".

O fechamento mais importante para este texto é a ênfase na importância das revisões de literatura. Quer como peça fundamental na definição/detalhamento de um problema de pesquisa, quer como um trabalho-solo de pesquisa, uma revisão de literatura bem feita constitui um passo decisivo para quem quer que pretenda entrar em uma área de pesquisa. Além da contribuição que ela pode trazer na produção de conhecimento, uma revisão de literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto destes e, portanto, com o aprimoramento da ciência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHRACH, A.J. *Introdução à pesquisa psicológica*. São Paulo, Herder, 1969.
- BAPTISTELLA FILHO, H.; MAZZON, I.A. e GUAGLIARDI, J.A. O método de coleta de dados pelo correio: um estudo exploratório. *Revista de Administração*, 15 (4):35-43, 1980. BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BURGESS, R.G. (org.) *Field research: a sourcebook and field manual*. London, George Allen & Unwin, 1982.
- CAMPBELL, D.T. e STANLEY, J.C. *Delineamentos experimentais e quasi-experimentais de pesquisa*. São Paulo, E.P.U./Edusp, 1979. DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo, Perspectiva, 1977.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986.
- FAZENDA, I.C. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1989. JAHODA, M.; DEUTSCH, M.P. e COOK, S.W. (eds.) *Research methods in social relations*. Nova York, Rolt, Rinehart and Winston, inc., 1951.
- KERLINGER, F.N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, E.P.U./Edusp, 1980.
- LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, 66:70-74, 1988
- \_\_\_\_\_. Prestar serviços e pesquisar: algumas distinções necessárias. *Coletânea CBE. São Paulo*, Papirus, 1992.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- SALOMON, D.V. *Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do científico*. Belo Horizonte, Interlivros, 1973.
- SALVADOR, A.D. *Métodos da pesquisa bibliográfica: elaboração e relatório de estudos científicos*. Porto Alegre, Livraria Sulina Editora, 1971.
- SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1975. THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1986.

## NOTA SOBRE O AUTOR

O autor é professor titular do Departamento de Métodos e Técnicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação. Desde 1988 responde pela direção do Laboratório de Informática para Apoio à Pesquisa da PUC-SP, dando suporte a pesquisadores no processamento de dados.

Tem se dedicado a trabalhos de editoração científica, coordenando a comissão editorial da Sociedade Brasileira de Psicologia, a coleção Hipótese (Educ/PUC-SP) e fazendo parte do conselho editorial de várias publicações.

O livro é fruto de sua experiência como professor de Metodologia da Pesquisa na PUC-SP e, durante 10 anos (1982-1992), na Universidade Estadual de Campinas (Departamento de Psicologia Educacional).