

METODOLOGIA DAS PESQUISAS EM ENSINO: DA DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA À ANÁLISE DOS DADOS

METHODOLOGY OF RESEARCH IN EDUCATION: FROM DEFINING THE PROBLEM TO ANALYZING THE DATA

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: DESDE LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA HASTA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Ramon Alves dos Santos ¹ 0000-0002-1862-831X

Ian Lima Santana ² 0000-0002-2926-0792

Oliveira Adão Miguel ³ 0009-0009-4612-3886

Benedito Gonçalves Eugênio ⁴ 0000-0002-5781-764X

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
ramonalvesfernandes@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
ianlimasantana@gmail.com

³ Instituto Superior de Ciências da Educação – Kilamba, Luanda, Angola;
oliveira.miguel@isced-huila.edu.ao

⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
benedito.eugenio@uesb.edu.br

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão conceitual sobre os elementos que compõem a metodologia das Pesquisas em Ensino, com ênfase atribuída ao problema de investigação, aos objetivos propostos e a especificidade da temática investigada. Além disso, também discutiremos sobre as principais tipologias de caráter interventivo empregadas nesse contexto, sendo elas: a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa, a pesquisa-formação e a pesquisa biográfica. Para tanto, recorreremos à diferentes obras da literatura especializada para dar sustentação aos argumentos construídos ao longo deste trabalho, com o intuito de estabelecer uma relação simbiótica entre todos os componentes da pesquisa que a embasam do ponto de vista metodológico e epistemológico. Ao lado disso, pontuamos que os resultados devem ser discutidos à luz tanto das produções acadêmicas clássicas como das atuais, pois tal fato demonstra como uma área de investigação evolui com o decorrer do tempo. Nas considerações finais, pontuamos a necessidade e a importância da metodologia da pesquisa científica, seja sob a forma de componente curricular, seja nas discussões acadêmicas com os pares.

Palavras-chave: análise de dados; metodologia da pesquisa; pesquisa em ensino; pesquisa qualitativa; tipologias de interventivas.

ABSTRACT:

This article aims to present a conceptual discussion on the elements that comprise the methodology of Research in Education, with emphasis on the research problem, the proposed objectives, and the specificity of the investigated theme. Furthermore, we also discuss the main typologies of an interventional nature employed in this context, namely action research, collaborative research, training research, and biographical research. To this end, we draw on different works from the specialized literature to support the arguments constructed throughout this work, with the aim of establishing a symbiotic relationship between all the components of the research that underpin it from a methodological and epistemological point of view. In addition, we point out that the results

should be discussed in light of both classic and current academic productions, as this demonstrates how a field of investigation evolves over time. In the final considerations, we highlight the need and importance of scientific research methodology, whether as a curricular component or in academic discussions with peers.

Keywords: data analysis; research methodology; research in education; qualitative research; intervention typologies.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo presentar una discusión conceptual sobre los elementos que conforman la metodología de la investigación en educación, con énfasis en el problema de investigación, los objetivos propuestos y la especificidad del tema investigado. Asimismo, se analizan las principales tipologías de carácter intervencionista empleadas en este contexto: investigación-acción, investigación colaborativa, investigación formativa e investigación biográfica. Para ello, se recurre a diversas obras de la literatura especializada para fundamentar los argumentos desarrollados a lo largo de este trabajo, con el fin de establecer una relación simbiótica entre todos los componentes de la investigación que la sustentan desde una perspectiva metodológica y epistemológica. Además, se señala que los resultados deben discutirse a la luz de las producciones académicas clásicas y actuales, ya que esto demuestra la evolución de un campo de investigación a lo largo del tiempo. Finalmente, se destaca la necesidad e importancia de la metodología de investigación científica, ya sea como componente curricular o en discusiones académicas con pares.

Palabras clave: análisis de datos; metodología de investigación; investigación en educación; investigación cualitativa; tipologías de intervención.

Introdução

A construção metodológica de uma pesquisa, seja qual for a sua natureza, constitui-se como uma das etapas de fundamental importância para a produção do conhecimento científico (Eco, 2020; Alexandre, 2021; Dantas, 2025; Santos *et al.*, 2026). Nesse sentido, para que um pesquisador tenha uma formação sólida ele deve, necessariamente, ter a capacidade de mobilizar um conjunto de elementos e valências que dão sustentação à metodologia da investigação e embasam o seu desenvolvimento. Essas habilidades e competências são adquiridas na medida em que há o intercâmbio e a troca de experiências entre os pares no meio acadêmico. A exposição à crítica e a análise minuciosa de pesquisadores que possuem *expertise* numa determinada área oferecem contribuições e subsídios relevantes que visam o aprimoramento da estrutura metodológica (Medeiros, 2011; Vieira; Silva, 2023; LanzaNova; Silva; Corrêa, 2024).

Embora os textos científicos – como artigos, dissertações e teses – tenham múltiplas finalidades e níveis de rigor distintos, é possível identificar elementos comuns a essa tríade. Dentre eles, enfatiza-se a coerência da estrutura metodológica, fundamentada de modo sistemático na produção científica da área, especialmente no que se refere às questões de natureza procedimental que perpassam os gêneros textuais mencionados. Essas ações não se limitam à organização formal do texto, mas se espalham à articulação entre o problema

investigado, seus objetivos, seu objeto e os métodos empregados para a obtenção dos resultados (Beaud, 2014; Borba; Almeida; Gracias, 2019; Ultramari, 2021). Esses componentes asseguram a transparência e a legitimidade científica ao longo do processo.

De antemão, esclarecemos que a consolidação de práticas metodológicas efetivas e a formação do pesquisador não se limitam às competências individuais, adquiridas com a experiência, tampouco à organização textual durante o processo de escrita. Essas ações são influenciadas por instituições que regulam, fomentam e avaliam a produção acadêmica do país. No Brasil, órgãos como o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desempenham, direta ou indiretamente, um papel estratégico no desenvolvimento das pesquisas científicas realizadas em território nacional. Esse movimento incide de forma articulada sobre o financiamento, a concessão de recursos materiais, a execução de projetos de pesquisa e a qualidade da formação dos pesquisadores.

Quanto às motivações que implicaram na escrita deste trabalho, nos baseamos nas discussões realizadas por importantes autores da literatura especializada, a exemplo de Bogdan e Biklen (2008), Gamboa (2012), Minayo (2014), Severino (2014), Flick (2008), Lakatos e Marconi (2017), Lüdke e André (2022) e Gil (2023), bem como Santos *et al.* (2026). Ainda que esses estudiosos tenham apresentado os meandros da pesquisa qualitativa no âmbito educacional, é importante situarmos e contextualizarmos esse debate para o período vigente, seja ao fazer uma releitura das questões epistemológicas, seja ao direcionar esse debate para as Pesquisas em Ensino. No que se refere às contribuições aqui apresentadas, fornecemos subsídios para que um público diversificado (estudantes de graduação, pós-graduação e demais interessados) se reitere quanto aos componentes que estão no cerne da metodologia da pesquisa, visto que esse é um tema desafiador para as múltiplas modalidades que integram o Ensino Superior.

Dada a relevância do arcabouço metodológico para o desenvolvimento do campo científico, este trabalho tem como objetivo apontar e problematizar os elementos que compõem a metodologia das Pesquisas em Ensino e de que maneira eles se articulam entre si. À parte disso, também discutimos a ação desses componentes sobre a qualidade dos dados produzidos durante a investigação, bem como suas implicações para a coerência analítica, a validade dos resultados e a licitude do conhecimento científico produzido nessa seara. Ao fazê-lo, sustentamos a tese de que a integração reflexiva e justificada sistematicamente entre os diferentes níveis de metodologia – da delimitação da problemática às estratégias de produção e análise de dados – deve ser mediada pela formação do pesquisador e das práticas coletivas consolidadas na comunidade acadêmica.

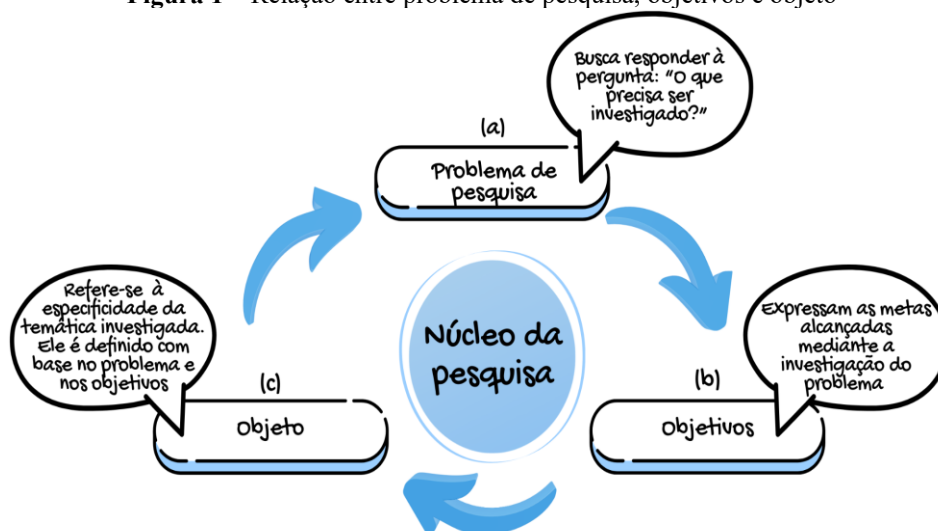
Elementos constitutivos da pesquisa: Problema, objetivos e objeto

O termo “metodologia” remete ao grego antigo e deriva-se das palavras *methodos* (método) e *logia* (estudo, ciência). A junção de ambas as expressões adquire um novo significado, em que definimos neste artigo como: um estudo pautado em um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que visa alcançar um determinado objetivo. E este significado, por sua vez, “[...] denota a forma de conhecer que é própria da ciência [...]” (Alexandre, p. 20, 2021). Autores como Fontelles *et al.* (2009) e Demo (2015) caracterizam a metodologia como a descrição minuciosa dos elementos lógicos que compõem e fundamentam a investigação, de modo a incluir todas as suas etapas, seus processos e seus procedimentos. O amálgama entre *método científico*, *pesquisa* e *ensino* demonstra que os conceitos que estão no cerne da metodologia científica, quando mobilizados adequadamente durante o planejamento e a execução de uma investigação, cumprem um papel didático na construção do saber.

Embora a metodologia tenha um caráter empírico, o conhecimento acerca da sua estrutura é obtido na medida em que o pesquisador se debruça perante um conjunto de diferentes obras – sejam elas teóricas ou práticas – que tratam desse assunto. Nessa perspectiva, os níveis de leitura apontados por Adler e Van Doren (2017, 2025) contribuem efetivamente para a aquisição desse saber. Com base nesses autores, inferimos que a *leitura analítica* e a *leitura sintópica* possibilitam o entendimento das facetas e nuances que integram a metodologia da pesquisa científica; enquanto a primeira permite que o leitor reconheça a unidade de uma obra, a tese defendida pelo autor e os argumentos que a sustentam, a segunda provê os elementos que nos permite mobilizar, articular e comparar diferentes fontes bibliográficas que tratam da mesma temática. Dada a relevância de ambos os níveis, reforçamos que a leitura amplia essa compreensão tanto em superfície como em profundidade.

No âmbito das Pesquisas em Ensino, diversos fatores implicam em sua construção: seja ao propor a solução para uma demanda empírica que surge em diferentes modalidades educacionais, seja no desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que facilite o ensino de determinados conteúdos. Sá (1998) afirma que, independente de sua natureza, os estudos científicos apresentam três elementos em comum, sendo eles: (a) problema de pesquisa; (b) objetivos; e (c) objeto, conforme ilustra a Figura 1. Embora esses elementos estejam relacionados entre si, cada um possui especificidades. Enquanto o problema de pesquisa dá ênfase à questão a ser respondida ou solucionada, os objetivos expressam as metas alcançadas e as ações necessárias para cumpri-las. Por fim, o objeto contempla a especificidade da temática, pois é necessário fazer um recorte num dado tópico para que ele seja passível de investigação.

Figura 1 – Relação entre problema de pesquisa, objetivos e objeto



Fonte: Elaborado a partir de Sá (1998) com o auxílio do Canva, 2026.

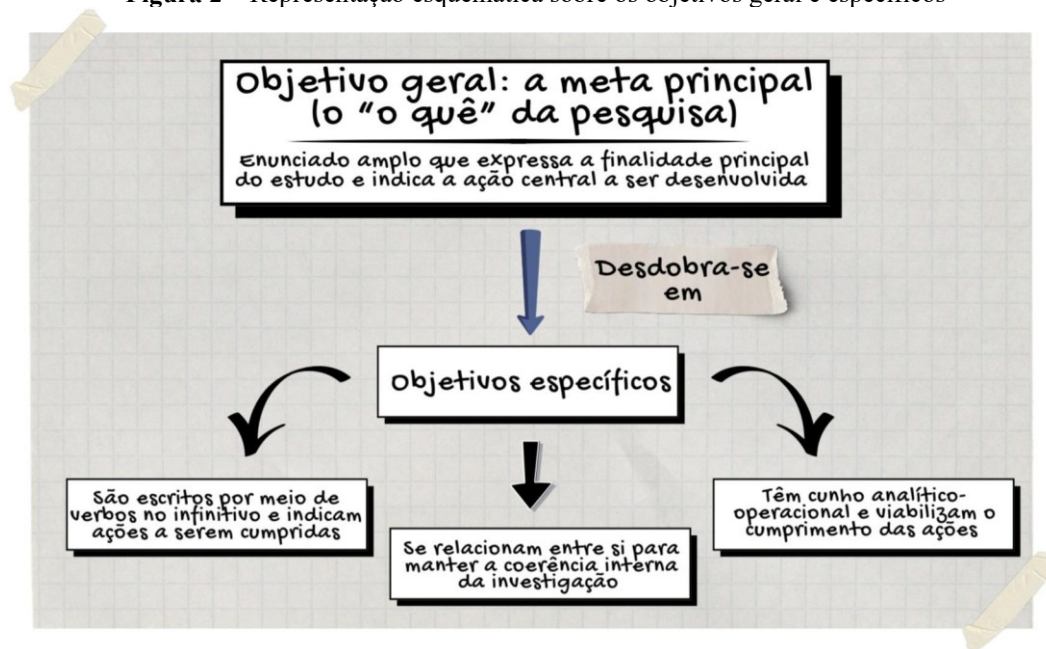
É importante destacar que, para Leal (2002), o problema de pesquisa (ou questão de pesquisa) pode emergir de uma lacuna teórica identificada na literatura especializada ou a partir de questões empíricas. De um modo ou de outro, o fato é que a etapa de elaboração do problema requer a articulação entre múltiplos elementos que, por sua vez, expressam o entendimento do pesquisador sobre aquele recorte da realidade investigada. Durante a construção do problema de pesquisa, é fundamental que ele seja passível de resposta e esteja alinhado ao referencial teórico adotado, bem como aos outros componentes que integram o arcabouço metodológico; do contrário, a investigação apresentaria uma margem de fragilidade maior do que é aceitável no escopo da Ciência e não traria contribuições relevantes de cunho social, educacional, filosófico, etc.

Após a delimitação do problema de pesquisa, é necessário que sejam definidos os objetivos (geral e específicos) para responder, com coerência, à questão posta. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), todos os objetivos devem ser escritos no infinitivo, pois essa forma nominal básica indica ações diretas, propósitos ou intenções que serão realizadas ou cumpridas no decorrer do estudo. Além de garantir a padronização em diferentes gêneros textuais, essa convenção atribui rigor e formalismo aos trabalhos acadêmicos, pois os objetivos expressam metas a serem alcançadas. O objetivo geral deriva-se diretamente da questão de pesquisa; este, por sua vez, desdobra-se nos objetivos específicos que compõem o estudo. Ambos possuem uma relação simbiótica e de complementaridade, além de manter a coerência com o problema investigado.

Dito de outra maneira, o objetivo geral possui natureza sintética, ao passo que os objetivos específicos têm cunho analítico e operacional, pois estes últimos detalham e

viabilizam as metas da pesquisa a serem cumpridas, enquanto o primeiro expressa a finalidade da investigação em sua completude. Com base nas disposições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2011), inferimos que a fragmentação em etapas menores permite que as ações concretas da pesquisa sejam gerenciáveis de modo efetivo. É importante destacar que cada um dos objetivos específicos, além de estarem relacionados com o objetivo geral, também devem se relacionar entre si. Esse processo evidencia os caminhos e percursos pelos quais se pretende descrever o fenômeno investigado, de modo a assegurar os fundamentos metodológicos do estudo. A Figura 2 contém uma representação das ideias discutidas neste parágrafo.

Figura 2 – Representação esquemática sobre os objetivos geral e específicos



Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2026.

Quanto ao objeto de pesquisa, Sá (1998) o considera como uma construção epistemológica, definida a partir do interesse da comunidade científica por um tema específico e com base em sua amplitude, além da relevância social e acadêmica atribuída a ele. Noutros termos, o autor reitera que essa definição não é automática, pois enquanto a temática indica a ampla área de interesse, o objeto configura-se como um recorte da realidade que será tomado como foco da análise. Autores como Bachelard (1995, 1996) e Bourdieu (2004, 2024) apresentam argumentos que vão ao encontro das afirmações realizadas por Sá (1998) e que nos auxiliam a pensar o objeto de pesquisa não como “algo dado” pelo campo empírico, mas que, por certo, constitui-se como uma parcela da realidade, atravessado por um processo de delimitação conceitual.

A seguir, discorreremos sobre as principais características do objeto de pesquisa:

- **Delimitação** – O objeto carece ser delimitado de modo preciso e ter um contexto bem definido. Essa delimitação, quando bem construída, evita que a investigação recorra a generalizações sem fundamentos e facilita o processo de transparência da pesquisa;
- **Especificidade** – O objeto precisa ser dotado de especificidade para que a análise seja consistente. Associado à delimitação, o recorte específico do objeto o diferencia do tema amplo do estudo em questão;
- **Coerência com o problema de pesquisa** – O objeto deve prover elementos para que a questão de pesquisa seja respondida. Nessa perspectiva, a elaboração de uma pergunta coerente e pertinente auxilia nesse processo;
- **Viabilidade** – A construção do objeto deve ser viável em termos de recursos financeiros, instrumentos e demais condições. Um objeto não acessível pode acarretar dificuldades para a execução das etapas que compõem a pesquisa;
- **Alinhamento ao referencial teórico** – O objeto deve ser interpretado mediante o suporte de um referencial teórico. É justamente a teoria que provê a estrutura conceitual para a compreensão dos meandros do objeto de pesquisa. Sem esse suporte, a investigação torna-se demasiadamente descritiva e especulativa;
- **Operacionalização metodológica** – O objeto deve permitir a realização de ações concretas da pesquisa, ou seja, deve possibilitar a utilização de instrumentos que forneçam dados empíricos consistentes e de qualidade.

Como fecho desta seção, pontuamos que o pesquisador, ao definir o núcleo da investigação, deve estar reiterado quanto à conduta ética que atravessa a pesquisa científica. Nesse sentido, o conhecimento de manuscritos como o “*Código de boas práticas científicas*” da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, 2014) e a “*Ética e pesquisa em Educação*”, publicado pela ANPEd (2019) são fundamentais nesse processo. Ambos os documentos foram produzidos por instituições científicas de referências e têm como objetivo assegurar a transparência metodológica, a responsabilidade de autoria e o respeito aos participantes.

A construção da metodologia: Mobilização dos elementos metodológicos para a fundamentação da pesquisa

No âmbito dos Programas de Pós-Graduação e dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado, a construção do percurso metodológico é uma das tarefas mais laboriosas na jornada acadêmica de um pesquisador. A metodologia de uma produção científica exige rigor,

profundidade e sistematização, conforme pontuam Demo (2000), Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), Mattar e Ramos (2021) e Ghedin e Franco (2025). Esse trecho deve conter os detalhes e as minúcias do estudo, quer ele seja teórico, quer ele seja empírico. Em trabalhos de fôlego, como artigos, dissertações e teses, a seção de metodologia dá sustentação à pesquisa, de modo a lhe atribuir credibilidade. Um dos principais fatores a serem destacados nesse processo diz respeito à possibilidade dos pares replicarem ou adaptarem o desenho metodológico para a obtenção de resultados análogos em outros contextos.

Na concepção de Severino (2014), a metodologia da pesquisa científica é identificada como um componente curricular em que as suas atribuições conferem valências instrumentais de diferentes naturezas às investigações acadêmicas, de modo a construir um arcabouço técnico para esses trabalhos. Embora tais assertivas sejam verdadeiras, Alexandre (2021) afirma que a metodologia não se limita a essas ações; se compreendida desse modo, ela apresenta ausência de substância e fundamentos, além de constituir-se como uma casca vazia ou uma forma de apresentação que se modifica conforme normas específicas e predileções estéticas. Por essa razão, a construção do elemento discutido neste parágrafo é análogo a uma estrutura cujas partes formam um *continuum* que atribui sentidos, significados, transparência e fidedignidade ao objeto construído, além de requerer uma elevada capacidade de abstração e detalhamento.

À guisa de discussão, Bourdieu (1983, 2004) se sustenta em uma perspectiva sociológica para descrever o caráter dinâmico atrelado à produção do conhecimento e, de maneira indireta, à metodologia da pesquisa científica. O sociólogo francês ainda complementa que as necessidades do campo emergem conforme a investigação se desenvolve, justamente porque, em certos contextos, a estrutura e as regras atribuídas pelo campo de pesquisa não são visíveis de antemão. Isso implica dizer que, em alguns casos, tais demandas se sobreponham em relação ao planejamento estabelecido pelo pesquisador, visto que há um processo dialético entre o arcabouço teórico e a prática empírica. Dito de outra maneira, Bourdieu (1983, 2004) reitera que o campo pode, de um lado, contribuir para que a pesquisa seja realizada tal como pressupõe o planejamento ou, por outro, trazer à baila as reivindicações sociais e científicas que o atravessam.

Amparados nessa perspectiva, os autores Grenfell e James (2004), Grenfell (2014), Grenfell e Lebaron (2014) e Wacquant (2025) operacionalizam os elementos sociológicos discutidos por Bourdieu (1983, 2004) para auxiliar na construção da metodologia da pesquisa científica. Todos esses intelectuais têm em comum o fato de argumentarem que há uma articulação e um constante movimento de reflexão entre os elementos teóricos da investigação e suas respectivas valências empíricas. Conforme reiteram Grenfell e James (2004), é fundamental que o pesquisador identifique e reconheça a sua posição, bem como os efeitos que

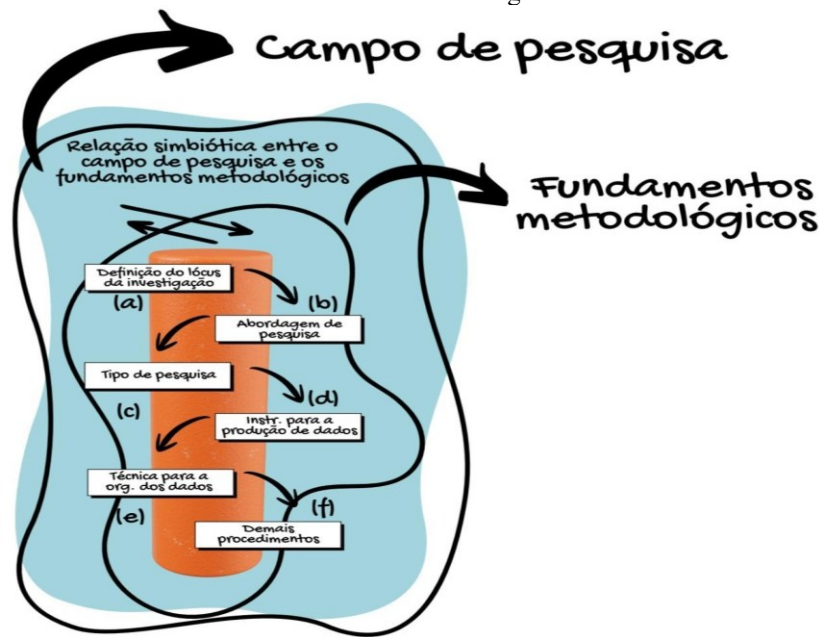
a sua prática exerce sobre o objeto de pesquisa. Portanto, o campo é um espaço de práticas e de disposições em ação que atribuem um caráter político e social às atividades laborais da ciência.

Para Dantas (2025), existem diferentes maneiras de adquirir novos saberes no âmbito acadêmico, sobretudo nas etapas que compõem os cursos de pós-graduação. Além da troca de experiências e da exposição crítica aos pares, o autor pontua que a leitura de livros, artigos, teses e dissertações constitui-se uma tarefa fundamental nesse processo. Os livros tendem a fornecer conhecimentos sólidos, já estabelecidos e validados pela comunidade científica. Por outro lado, os artigos, as teses e as dissertações fornecem conhecimentos atuais que comportam elementos inéditos, seja por uma nova perspectiva atribuída a um objeto de pesquisa já existente, seja pela produção de um novo saber. Embora a densidade teórico-metodológica desses materiais tenha a devida importância, autores como Bachelard (1996) e Kuhn (2017) nos ajudam a refletir acerca dos problemas epistemológicos que acompanham o labor científico e que são superados com o decorrer do tempo.

À luz desses fatos, as obras “*A formação do espírito científico*” e “*O novo espírito científico*” de Bachelard (1995, 1996) têm implicações para as Pesquisas em Ensino, visto que os argumentos empregados pelo teórico francês dispõem de um conjunto de elementos que permitem ao pesquisador se distanciar do objetivo e, por consequência, traçar uma análise acurada dos fenômenos investigados. Dito isso, a construção e o detalhamento metodológico dão suporte para que o obstáculo epistemológico relacionado à experiência primeira e ao senso comum sejam superados. Esse processo é singular, específico e adaptado ao contexto e ao problema de pesquisa examinado; do ponto de vista metodológico, todas as escolhas e adaptações feitas pelo pesquisador devem ser justificadas textualmente, com a finalidade de garantir transparência, rigor e sistematização à pesquisa.

De antemão, Alexandre (2021) reforça que a metodologia científica é composta por elementos que, ao serem articulados entre si, atribuem sentido e significado ao objeto de pesquisa, além de constituir a espinha dorsal que dá sustentação e possibilita o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos. No âmbito das Pesquisas em Ensino, os fundamentos metodológicos conferem austeridade e padronização ao estudo. Embora os elementos que compõem tais fundamentos sejam indispensáveis, o campo de pesquisa é dinâmico e responsivo – conforme já discutidos a partir de Bourdieu (1983, 2004) –, de modo que, em alguns casos, o pesquisador deve modificar a estrutura metodológica para atender às demandas desse processo e produzir dados com qualidade. A Figura 3 apresenta uma síntese desses componentes e sua relação com o campo.

Figura 3 – Representação esquemática sobre os componentes que integram o campo de pesquisa e seus fundamentos metodológicos



Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2026.

O *locus* da investigação – item (a) – é definido a partir de critérios que estão relacionados às motivações e inquietações do corpo docente em seu ambiente de trabalho (Stenhouse, 1975; Carr; Kemmis, 1983; Kemmis, 1988; Schön, 2000). Estudos com essas características buscam, em diferentes perspectivas, capturar as facetas e nuances dos fenômenos sociais. Ainda que trabalhos dessa natureza sejam desenvolvidos em um recorte local e temporal bem definidos, tais investigações têm como objetivo construir reflexões sobre os elementos que integram o processo formativo em múltiplas modalidades educacionais, além de contribuir para a produção do conhecimento. Dito isso, autores como García (1999), Desgagné (2007) e Ibiapina (2008) sustentam que pesquisas de caráter interventivo são fundamentais para (re)pensar o desenvolvimento profissional que ocorre em todos os níveis das instituições públicas.

Devido à essa questão, os estudos de abordagem qualitativa – item (b) – que estão concentrados na área 46 da CAPES têm obtido maior relevância na seara acadêmica. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de tal abordagem capturar os meandros que integram os fenômenos educacionais, cujo potencial analítico não torna viável o emprego de elementos matemáticos e quantitativos. Gilgun (2006) atesta que, por essa razão, os fundamentos da pesquisa qualitativa pressupõe um conjunto de condições específicas, dentre as quais enfatizamos a ruptura com o caráter puramente descritivo dos fenômenos atrelados aos processos de ensino e aprendizagem. Essa assertiva vai ao encontro do posicionamento já discutido acerca dos estudos que têm como foco a implementação de ações formativas.

Ao adentrarmos à abordagem qualitativa, identificamos que ela é composta por diferentes tipologias de pesquisa – item (c) –, as quais, por sua vez, se relacionam entre si, ora

de modo dialógico, ora de maneira dialética. Cada tipo de pesquisa está relacionado a enfoques e objetivos bem definidos e delimitados. Nesse contexto, a pesquisa-ação, a pesquisa-formação, a pesquisa colaborativa e a pesquisa biográfica apresentam pontos em comum, pois todas essas tipologias partem do pressuposto de que o desenvolvimento profissional implica na produção de saberes e conhecimentos e na valorização da experiência, conforme pontuam Lewin (1946), Josso (2010, 2020), Delory-Momberger (2011; 2012; 2016), Couto (2019), Santos (2019), Macedo (2021) e Cruz, Farias e Hobold (2025). Essa experiência se dá mediante a reflexão sobre a prática e manifestam atribuições crítica, compartilhada, biográfica e formativa.

Já os instrumentos – item (d) – correspondem aos recursos utilizados para produzir dados. Sua função é obter e registrar informações empíricas a partir da realidade investigada. Conforme recomendado por Lüdke e André (2022), a combinação de diferentes instrumentos garante um volume de dados considerável e, dessa maneira, certifica a validade metodológica da pesquisa. De antemão, a escolha dos instrumentos deve se adequar ao tipo de estudo que se pretende realizar, pois, do contrário, não há garantias de que os elementos que compõem a metodologia se mantenham coesos. Nessa perspectiva, Sá (1998) reforça a ideia de que os dados de uma pesquisa, seja ela empírica ou teórica, são informações e evidências obtidas de modo sistemático com o auxílio de diferentes instrumentos, recursos e procedimentos de outras naturezas, como ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Representação esquemática sobre a funcionalidade dos instrumentos para a produção de dados



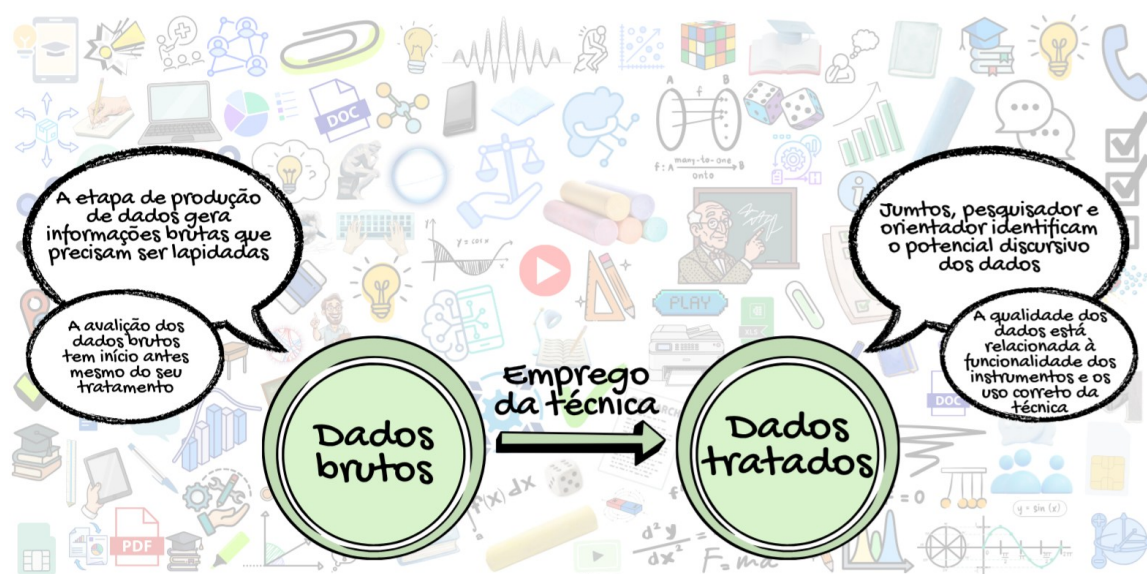
Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2026.

Essas ações constituem uma das bases para analisar e responder a um problema de pesquisa. Tais assertivas vão ao encontro das premissas apresentadas por Bourdieu (1983, 2004), visto que esses dados também podem ser compreendidos como representações simbólicas que carecem ser organizadas e interpretadas. Ambas as ações são tomadas para fundamentar argumentos, inferências e demais considerações, de modo a atribuir sentido e significado aos dados. Estes últimos correspondem a uma construção social condicionada por múltiplos fatores, dentre os quais destacamos o *lôcus* em que o estudo ocorreu, às características

do público, o desenho metodológico adotado etc. A qualidade dos dados possui uma relação de proximidade com os instrumentos utilizados. Estes, por sua vez, tornam-se mais refinados e acurados na medida em que ocorre a validação feita pelos pares acadêmicos.

Quanto às técnicas para a organização dos dados – etapa (e) –, estas constituem-se como procedimentos de sistematização e tratamento inicial das informações obtidas. Soma-se a isso o fato de que as técnicas também podem ser consideradas como recursos que possibilitam a lapidação e a filtragem dos dados brutos numa etapa anterior à análise dos fatos investigados e à interpretação dos resultados. Sua função primária consiste em estruturar, classificar, reduzir e preparar o material empírico, pois os dados brutos são abundantes e desordenados e tal organização permite que eles sejam gerenciáveis (Bardin, 1977; Franco, 2008; Moraes; Galiazzi, 2016). Apesar de esses procedimentos técnicos compartilharem objetivos comuns entre si, alguns deles atribuem sentido e significado à linguagem textual, ao passo que outros dão ênfase à identificação de padrões e regularidades. A Figura 5 sintetiza as principais ideias deste parágrafo.

Figura 5 – Principais características das técnicas empregadas pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2026.

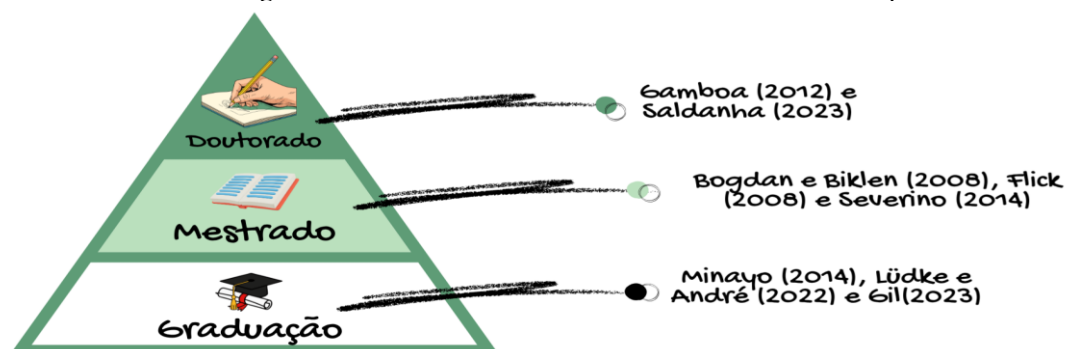
Embora esta etapa demande rigoroso detalhamento, existem *softwares* e outros aparatos tecnológicos que auxiliam nesse processo. Programas como NVivo®, *Statistical Package for the Social Sciences*® (SPSS), MAXQDA®, e outros de natureza similar, permitem que o pesquisador armazene e organize um grande volume de dados. Dentre as principais características desses recursos, eles possibilitam que os arquivos em áudio possam ser convertidos em material escrito, além de auxiliar na identificação de termos e palavras-chave por meio de relações de recorrência. Ainda que os *softwares* citados minimizem o trabalho

manual do pesquisador, a difusão das diferentes Inteligências Artificiais (IAs) implicou na automatização desse processo.

Nesse sentido, instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a própria CAPES redigiram documentos cujo objetivo é regulamentar a utilização das IAs na pesquisa acadêmica e assegurar que esse uso ocorra de maneira crítica. Os registros formais elaborados por tais organizações estabelecem que haja a declaração do uso das IAs em diferentes etapas da pesquisa – concepção de ideias, redação do texto, organização dos dados e análise dos resultados (Unesco, 2021; Brasil, 2025, 2026). Além disso, as disposições normativas também sinalizam quais ferramentas foram empregadas e para quais finalidades. É importante reiterar que os autores têm a responsabilidade integral pelo conteúdo final da pesquisa.

Finalmente, o item (f) contempla os diferentes procedimentos adotados durante a realização do estudo e que, por vezes, vão de encontro ao planejamento inicial. Tais procedimentos referem-se às tomadas de decisão feitas pelo pesquisador no decorrer do processo, pois, de acordo com Bourdieu (1983, 2004), o campo é dinâmico. Diante de tal assertiva, Beaud (2014) identifica uma tendência institucional e formativa imposta ao pesquisador para que ele redija um manuscrito isento de “falhas” e o publique dessa maneira; este último autor tece críticas à estrutura linear do percurso metodológico, à medida que a simples descrição omite dúvidas, dificuldades e modificações efetuadas durante a etapa empírica. A Figura 6 contém a indicação de obras que auxiliam na aquisição dos fundamentos metodológicos.

Figura 6 – Obras indicadas conforme os níveis do Ensino Superior



Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2026.

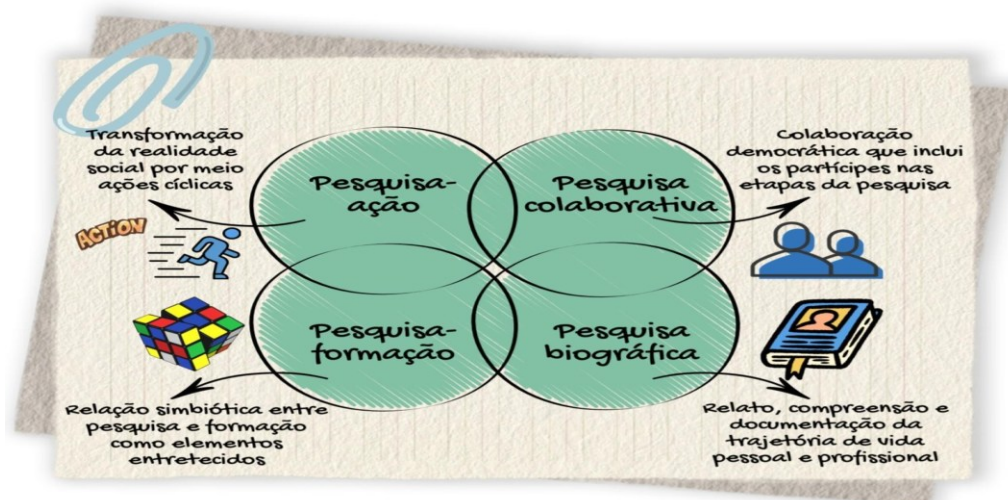
As obras de Minayo (2014), Lüdke e André (2022) e Gil (2023) apresentam exposições com caráter didático se comparadas às demais, justamente porque têm como objetivo ensinar metodologia da pesquisa para iniciantes. Por outro lado, as produções de Bogdan e Biklen (2008), Flick (2008) e Severino (2014) contêm discussões detalhadas, de modo que as

indicamos para os estudantes que começaram sua jornada na pós-graduação. Finalmente, sugerimos que os manuscritos de Gamboa (2012) e Saldanha (2023) sejam utilizados no doutorado, pois seu nível de complexidade é maior se comparada às anteriores. Embora tais indicações sejam coerentes, elas não se constituem como regras a serem cumpridas de maneira rígida, pois caso o estudante tenha facilidade com uma determinada obra, poderá consultar as demais e utilizá-las em suas investigações.

Tipologias de pesquisa qualitativa em ensino: articulações, especificidades e implicações metodológicas

Conforme o exposto, os tipos de pesquisa citadas na seção 2.1 não se limitam ao relato e à descrição do fenômeno investigado, mas se propõem a planejar e executar ações contínuas, de modo a avaliar as intervenções realizadas em diferentes perspectivas. Quando comparadas às tipologias convencionais, as pesquisas ação, formação, colaborativa e biográfica se diferenciam devido aos processos horizontais atrelados a cada uma. Ao lado disso, autores como Lewin (1946), Desgagné (2007), Ibiapina (2008), Josso (2010; 2020), Delory-Momberger (2011; 2012; 2016), Couto (2019), Santos (2019), Macedo (2021) e Cruz, Farias e Hobold (2025) reafirmam que as modalidades de investigação citadas neste parágrafo aproximam teoria e prática com base na reflexão sobre a experiência.

Figura 7 – Representação esquemática sobre a relação entre os tipos de pesquisa, os instrumentos e os dados produzidos



Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2026.

Diante disso, é necessário estabelecermos os critérios para diferenciar as tipologias citadas no parágrafo anterior, visto que a constituição de todas elas se dá mediante um processo

horizontal. A pesquisa-ação tem suas bases firmadas por Lewin (1946) cujo foco inicial consistiu na resolução de problemas práticos a partir do ciclo “planejar, agir, observar e refletir”, atrelado à mudança da realidade social e à democracia participativa. Carr e Kemmis (1988) relatam que a pesquisa-ação incorporou fundamentos da Teoria Crítica proposta por Habermas (1972) – filósofo e sociólogo alemão vinculado à segunda geração da Escola de Frankfurt – e, com o decorrer do tempo, adquiriu diferentes enfoques e perspectivas. No cerne do ciclo já mencionado, há o núcleo “ação-reflexão-ação”, o qual é responsável pelo movimento de aproximação entre a prática (ação) e a teoria (reflexão).

Por esse motivo, a referida tipologia investigativa põe em voga o fato de que as ações do pesquisador integram e transformam o contexto. Embora as etapas citadas no parágrafo anterior sejam bem delimitadas, a estrutura da pesquisa-ação não é linear em sua completude e, dessa forma, podem se sobrepor umas em relação às outras, na medida em que a reflexão se caracteriza pelo compartilhamento e pela troca de experiências entre os envolvidos para atribuir validade às interpretações construídas. Desses esclarecimentos, o contínuo processo reflexivo sobre a prática pedagógica tem ganhado cada vez mais relevância no escopo da Formação de Professores a partir das discussões mobilizadas por Franco (2005), Tripp (2005), Barbier (2007) e Thiollent (2011) que, por sua vez, são considerados autores de referência na área.

Assim como a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa tem dimensões educacionais e sociológicas e pode ter a resolução de problemas como um dos seus focos; mas, por outro lado, se diferencia da pesquisa-ação devido à ênfase atribuída à produção do conhecimento como uma atividade coletiva. Uma das principais características dessa tipologia investigativa refere-se à inserção dos partícipes nas etapas que compõem o estudo, ao incluí-los de maneira integrada e contínua nesse processo. Para Desgagné (2007), essa inclusão ocorre em três níveis, a saber: (a) a elaboração do problema de pesquisa e da estrutura metodológica; (b) a produção colaborativa dos dados, visto que estes são construídos durante o processo; e (c) a interpretação e validação conjunta dos resultados.

Essa participação se dá por meio de diálogos, ações democráticas e negociações com o público. Por essa razão, o caráter colaborativo põe em voga a relação simbiótica que existe entre teoria e prática na medida em que há a co-produção do conhecimento; este, por sua vez, ocorre a partir da síntese entre os elementos teórico-metodológicos, trazidos pelos pesquisadores, em associação com os saberes empíricos dos participantes. Contudo, esse arranjo não esgota a possibilidade de tensões entre o capital científico dos pesquisadores universitários e os saberes da prática desenvolvidos pelos professores, visto que esse processo implica em uma permanente negociação democrática e demanda uma contínua reflexividade metodológica. Autores como Desgagné (2007) e Ibiapina (2008) apresentam contribuições relevantes nessa discussão.

A pesquisa-formação, fundamentada nos trabalhos de Josso (2010, 2020), Santos (2019) e Macedo (2021), se caracteriza pela relação dialógica que há entre *pesquisa* e *formação* numa estrutura metodológica coerente que filia-se à tradição fenomenológica e hermenêutica. Nesse sentido, o termo que caracteriza esta tipologia expressa, por si só, sua tese fundamental: quando operacionalizada, a pesquisa-formação resulta no movimento de *autopoiesis*, enquanto a formação possibilita a produção do conhecimento e a reflexão sobre este. Com base nos autores citados neste parágrafo, verifica-se que a ação investigativa mobilizada não implica em uma simples relação de causa e efeito. Nesse contexto, os partícipes refletem sobre as experiências, práticas, vivências e trajetórias durante o processo; esse pressuposto rompe com a ideia de que a pesquisa acadêmica constitui-se como um elemento dissociado do desenvolvimento profissional.

De antemão, reiteramos que a pesquisa-formação se diferencia da pesquisa-ação (cujo foco incide sobre a resolução de problemas práticos) e da pesquisa colaborativa (que privilegia a construção do conhecimento de maneira coletiva e democrática junto aos pares) devido às suas dimensões ontológica e antropológica. Essa característica, em particular, deve-se ao fato de que referida tipologia investigativa se desenvolve por meio da experiência; conforme pontua Josso (2010, 2020), essa experiência contribui para a transformação dos participantes com base em reflexões que nos permite atribuir novos sentidos e significados aos fatos investigados. Macedo (2021) complementa que a ausência desse contínuo movimento reflexivo reduz a natureza da pesquisa-formação à estrutura metodológica convencional.

Ainda que a pesquisa-formação e a pesquisa biográfica tenham elementos em comum, Delory-Momberger (2011; 2012; 2016) afirma que esta última concentra-se em relatar, compreender e documentar a trajetória pessoal e/ou profissional. Para a autora francesa, o relato e a narrativa são os elementos centrais que compõem essa tipologia, na medida em que os partícipes são convidados a relatar aspectos da sua carreira profissional. Há de se considerar, ainda, que essa escolha não é isenta de neutralidade, visto que é preciso a organização cronológica dos fatos e a atribuição de sentido por parte do narrador. No que se refere à compreensão, esse elemento tem como objetivo superar descrição factual ao identificar regularidades, rupturas e transições que atravessam o desenvolvimento profissional. Por fim, a documentação tem como finalidade a preservação da memória docente e também é considerada como uma fonte de produção de dados.

Embora a pesquisa biográfica possa estar associada à dimensão formativa, este não é o seu objetivo central. Seu objetivo está relacionado aos três aspectos abordados no parágrafo anterior, sem que esse desenho metodológico assumo o compromisso com a reflexão acerca da didática, da prática pedagógica e da mobilização de saberes e conhecimentos. Ancorados nos

argumentos de Delory-Momberger (2011; 2012; 2016), reforçamos que esse aspecto não é uma fragilidade, mas sim um diferencial quanto ao objetivo da investigação. A discussão traçada pela intelectual francesa implica que a pesquisa biográfica possui um saber singular, tendo em vista que esse arcabouço metodológico tem sido utilizado nas pesquisas sobre Formação de Professores, como é possível verificar nos trabalhos desenvolvidos por Nascimento (2013), Pereira, Souza e Hobold (2021), Ricarte *et al.* (2025) e Susmickat (2025).

Análise de dados e a articulação com a literatura especializada

Conforme já discutido nas seções anteriores, a metodologia demanda que o detalhamento da pesquisa seja rigoroso, visto que as etapas posteriores dependem desse processo. Além da qualidade e quantidade dos dados produzidos, a relevância destes últimos é de fundamental importância para a elaboração e a consistência dos estudos realizados em diferentes níveis – seja ele um artigo, dissertação ou tese. Para que isso ocorra, Dantas (2025) pontua que os fundamentos metodológicos devem ser bem construídos, pois, do contrário, os dados obtidos serão frágeis e, por consequência, a análise traçada também se mostrará precária. Além do novo conhecimento agregado pelas referidas modalidades de escrita, a originalidade atribuída pelo autor à análise dos dados e à discussão dos resultados devem estar calcadas em outras produções acadêmicas.

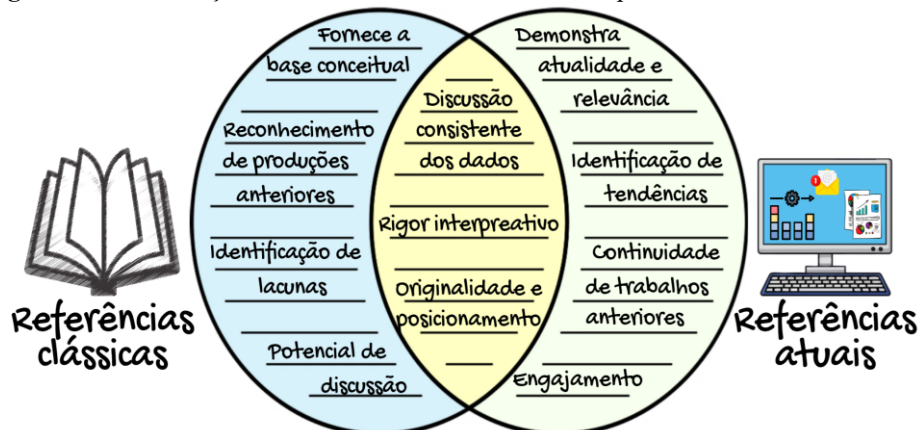
Ao concluir a investigação, é comum que o pesquisador se depare com um volume considerável de informações. Essa abundância implica em potenciais dúvidas sobre como dispor e sistematizar tais componentes para que a discussão seja mais fluida, conforme atestam Chandrasekar *et al.* (2024), Mabesele (2024) e Sims e Cilliers (2025). As teses e dissertações permitem que um amplo conjunto de dados sejam explorados e discutidos, enquanto os artigos demandam que as escolhas dos resultados apresentados sejam criteriosas, pois a maioria das revistas que publicam esses trabalhos estabelecem uma quantidade máxima de páginas para manter minimizar os custos editoriais e facilitar o processo de revisão pelos pares. Sugerimos que a redação de um artigo leve em consideração o tipo, a qualidade e a sequência de dados e informações que irão constar nesse material, pois é preciso que haja coerência interna entre eles.

Nessa perspectiva, tanto Pereira (2013) como Dantas (2025) concordam com o fato de que essa atribuição de originalidade é feita pelo autor ao realçar os resultados mais consistentes e relacioná-los com a literatura acadêmica da área. Apesar disso, a seleção dessas referências deve ser pertinente, pois elas devem ser homogêneas, se comparada em termos metodológicos, em relação à investigação desenvolvida. Essas ações são tomadas com o objetivo de realizar

menção à obras distintas, sejam elas clássicas (produções cujo conteúdo rende múltiplos debates ao longo do tempo) e/ou atuais (materiais de diferentes naturezas publicados nos últimos cinco anos e em diferentes veículos acadêmicos). Nessa direção, Calvino (2007) é um dos autores que nos convida a refletir sobre a importância de uma obra clássica, além de definir os fundamentos que lhe conferem tal título.

O autor italiano ainda complementa que uma obra desse calibre se caracteriza pelas discussões atemporais, traçadas de maneira minuciosa, cujo potencial não se esgota durante leituras consecutivas. Dito isso, é aconselhável que o pesquisador recorra a esse material durante a análise dos resultados e o articule com publicações atuais, seja no sentido de identificar pontos de confluência ou ramificações divergentes no que se refere aos objetivos do estudo e ao objeto de pesquisa. Dantas (2025) assinala que os argumentos extraídos da bibliografia especializada devem dialogar com os resultados obtidos no processo, seja para confirmá-los, seja para confrontá-los. Tal ação, tomada durante a referida etapa da investigação, demonstra que o autor teve o cuidado de levar em conta as produções acadêmicas anteriores ao seu manuscrito e que já são consolidadas como referências na área em que o trabalho está sendo desenvolvido. A Figura 8 sintetiza os argumentos fundamentais deste parágrafo e do anterior.

Figura 8 – Contribuições das referências clássicas e atuais para a discussão dos resultados



Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2026.

No escopo das Pesquisas em Ensinos, atribui-se um caráter interpretativo à análise dos dados e à discussão dos resultados, pois trata-se de um fenômeno social relacionado aos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Dantas (2025), é justamente essa interpretação que confere significado às evidências obtidas, quer para alcançar os objetivos propostos, quer para destacar o conjunto de dados mais relevantes e compará-los com a literatura da área, conforme já dissemos. Ainda que o autor disponha de um grande volume de dados, é preciso que ele saiba extrair informações relevantes desse conjunto e traçar relações com artigos, livros, teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos, visto que esse é o critério adotado para que uma publicação seja considerada atual.

Nesse sentido, existem diferentes maneiras de realizar esse processo. Dantas (2025) complementa que uma abordagem recorrente nessa empreitada consiste em apresentar os achados da investigação em blocos e segmentos que agrupam informações semelhantes. Tal ação permite, por um lado, que o pesquisador seja capaz de visualizar todo o conjunto disponibilizado e, por outro, que essas mesmas informações sejam mostradas de modo escalonado, de modo a permitir que os avaliadores tenham um panorama otimizado dessa estrutura. Outro ponto a ser destacado diz respeito ao caráter didático das evidências fornecidas para discorrer sobre os dados mais simples e, em seguida, progredir para os que possuem natureza mais complexa.

Ao dispor os dados e os resultados em forma de blocos, é imprescindível que o autor se atenha à articulação e às conexões que existem entre esses arca-bouços. Essas ações garantem que os diferentes elementos metodológicos e as evidências empíricas estejam em concordância com os objetivos propostos na elaboração da pesquisa. Além disso, é de fundamental importância que o autor evite, ao máximo, fazer afirmações genéricas e sem embasamento teórico, pois as informações obtidas durante o processo não são suficientes para tal. Esse desliz, junto à escassez de referências, torna o trabalho frágil em termos de discussão e pouco contribui para a produção do conhecimento científico na área investigada.

Desses esclarecimentos, sugerimos que o pesquisador construa figuras, ilustrações e esquemas para dar sustentação às teses e premissas levantadas no decorrer da análise; essa ação credita transparência aos argumentos utilizados por ele. Ao lado disso, a menção às referências clássicas e às atuais – selecionadas com rigor e esmero – permite dar consistência ao trabalho desenvolvido, na medida em que ocorre a identificação das contribuições de outros intelectuais para o avanço do campo de pesquisa. Para tanto, é necessário que o autor tenha domínio sobre essa literatura e seja capaz de diferenciar os elementos epistemológicos, metodológicos e conceituais adotados por seus pares. Nessa direção, Adler e Van Doren (2017; 2025) afirmam, de modo categórico, que os níveis de leitura auxiliam nesse processo.

Considerações finais

Neste trabalho, discorreremos sobre a articulação que há entre o objeto de pesquisa, os objetivos, os fundamentos metodológicos e a discussão dos resultados, na medida em que tal vínculo é construído em toda a extensão da investigação. Para tanto, a argumentação mobilizada se amparou no modo como as diferentes produções da literatura especializada (livros, artigos, teses, dissertações e documentos de outras naturezas) contribuem para que o pesquisador

desenvolva a capacidade analítica para dispor e ordenar tais elementos entre si e, dessa forma, atribuir consistência aos dados produzidos na etapa empírica.

À guisa de considerações finais, reforçamos que reflexões consistentes só podem ser elaboradas mediante o contato reiterado com esses materiais. Contudo, existem dificuldades em relação à implementação dessas ações nos cursos de licenciatura, bacharelado e até mesmo no início da pós-graduação. Quanto às duas primeiras modalidades, é razoável afirmar que a escassez de componentes curriculares que possibilitem a compreensão dos elementos discutidos é um dos principais fatores que contribuem para a instauração de uma cultura voltada à escrita de artigos e à publicação desses materiais.

A aquisição dos conhecimentos referentes aos elementos metodológicos e às interpretações dos resultados são obtidos por meio dos diferentes níveis de leitura, os quais, por sua vez, são construídos com base nos materiais que compõem o acervo bibliográfico da temática investigada. Dentre essas, é importante que o autor saiba extrair informações tanto de obras clássicas como de obras atuais e, para além disso, saiba articulá-las entre si, com o objetivo de construir teses e premissas que se sustentam, além de demonstrar a consolidação do campo de pesquisa e como ele evoluiu do ponto de vista cronológico.

No que tange às limitações deste trabalho, não tivemos a pretensão de esgotar todas as possibilidades de discussão sobre os fundamentos metodológicos, os tipos de pesquisa e a forma como os dados são analisados e discutidos. Estudos vindouros poderão dar continuidade ao debate traçado neste artigo e ampliá-lo, seja ao discorrer sobre os instrumentos coerentes com as tipologias de caráter interventivo, seja ao pontuar de que maneira as produções acadêmicas de um pesquisador impactam na sua carreira e formação.

Como fecho deste artigo, reafirmamos que as reflexões sistematizadas neste manuscrito possam auxiliar e subsidiar estudantes de licenciatura, bacharelado, pós-graduação e outros interessados em transpor os desafios relacionados à construção rigorosa dos fundamentos metodológicos. No âmbito acadêmico, a metodologia, juntamente com as características atribuídas à organização dos dados e à discussão dos resultados, corresponde à escolha particular do pesquisador. Essa construção individual é realizada durante o seu percurso na academia e diferencia seu trabalho dos demais.

Referências

- ADLER, Mortimer; VAN DOREN, Charles. **A arte da leitura:** diálogos sobre livros. São Paulo: É Realizações, 2017.
- ADLER, Mortimer; VAN DOREN, Charles. **Como ler livros:** o guia clássico para a leitura inteligente. 1. ed. Campinas: Kíron, 2025.
- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia Científica:** princípios e fundamentos. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:2011: Trabalhos acadêmicos – Apresentação**. Rio de Janeiro, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUD, Michel. **A arte da tese**: como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2026. Disponível em: . Acesso em: 16 maio 2026.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**.

BRASIL, André. A inteligência artificial na pesquisa e no fomento: desafios e oportunidades. Brasília, DF: CAPES, 2025. 18 p. (Texto para Discussão). Disponível em: . Acesso em: 16 maio 2026.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. São Paulo: Porto, 2008.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula**: diferentes vozes em uma investigação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Retorno à reflexividade**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Science of Science and Reflexivity**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANVA. *Canva*. **Perth**: Canva Pty Ltd. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 19 maio 2026.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical**: knowing through action research. Geelong: Deakin University Press, 1983.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHANDRASEKAR, Abinaya *et al.* Making the most of big qualitative datasets: a living systematic review of analysis methods. **Frontiers in Big Data**, [S. l.], v. 7, p. 1-16, 2024.

Disponível em: www.frontiersin.org/journals/big-data/articles/10.3389/fdata.2024.1455399/full. Acesso em: 17 maio. 2026.

COUTO, Cremilda Barreto. **Escritos sobre pesquisa, formação e prática docente**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. **Pesquisa-formação e indução docente**. Jundiaí: Paco e Littera, 2025.

DANTAS, Renato Falcão. **Como escrever um bom artigo científico**: técnicas e estratégias para uma escrita de qualidade. 1. ed. Campinas: Auster, 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.

Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v.17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v17n51/v17n51a02.pdf. Acesso em 12 abr. 2026.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. A PESQUISA BIOGRÁFICA OU A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE UM SABER DO SINGULAR. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 14 maio. 2026.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 333-346, 2011. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLCbH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2026.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 9 maio. 2026.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2008.
- FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009. Disponível em: https://dirin.s3.amazonaws.com/drive_materias/1650377533.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 maio. 2026.
- FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO; Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2025.
- GILGUN, Jane. The four cornerstones of qualitative research. **Qualitative Health Research**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 436-443, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2023.
- GRENFELL, Michael; JAMES, David. Change in the field – changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research. **British Journal of Sociology of Education**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 507-523, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/014256904200026989>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- GRENFELL, Michael; LEBARON, Frédéric (Orgs.). **Bourdieu and data analysis: methodological principles and practice**. Bern: Peter Lang, 2014.
- GRENFELL, Michael (Org.). **Pierre Bourdieu: key concepts**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **Knowledge and human interests**. Shapiro. Boston: Beacon Press, 1972.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, Marie Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n.

- 13, p. 40-54, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 12 abr. 2026.
- KEMMIS, Stephen (Org.). **The action research planner**. 3rd ed. Victoria: Deakin University Press, 1988.
- KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- LANZANOVA, Luciane Sippert; SILVA, Edna Cristina Muniz da; CORRÊA, Tamar Bedran Vieira. Estudo do gênero artigo científico a partir da teoria de gênero sistêmico-funcional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/53933>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 5, p. 229-237, 2002. Disponível em: periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/145. Acesso em: 18 maio. 2026.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>. Acesso em: 10 maio 2026.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E. P. U., 2022.
- MABESELE, Lindiwe. Navigating data-overload: a reflective account of using a three-phase coding process and collaborative decision-making in qualitative research. **Southern African Journal of Accountability and Auditing Research**, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://capepeninsula.academia.edu/LindiweMabesele>. Acesso em: 18 maio 2026.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-formação, formação-pesquisa: criação de saberes e heurística formacional**. Campinas: Ponte Editores, 2021.
- MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e erros**. São Paulo: Saraiva, 2021.
- MEDEIROS, Alexandre. Metodologia da pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 66-72, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4151>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 7, p. 244-262, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4689>. Acesso em: 14 maio. 2026.
- PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, CarRibeiro Cardoso da; HOBOLD, Marcia de Souza. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3900>. Acesso em: 14 maio. 2026.
- PEREIRA, Mauricio Gomes. A seção de discussão de um artigo científico. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 521-524, 2013. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742013000300020&lng=e&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 maio 2026.
- RICARTE, Erbenia Maria Girão. Biografia e a escrita de si na formação docente. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 11, p. 1-21, 2025. Disponível em:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/19798>. Acesso em: 14 maio. 2026.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Édmea. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Independently Published, 2019.

SANTOS, Ramon Alves dos; SANTANA, Ian Lima; MIGUEL, Oliveira Adão; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. A escrita científica na formação do pesquisador: fundamentos teóricos, leitura acadêmica e rigor metodológico. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. e18755, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.18755. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/18755>. Acesso em: 22 maio. 2026.

SALDANHA, Marcelo Suarez. **Análise Qualitativa de Dados: Variáveis Categóricas**. Leud: São Paulo, 2023.

SÃO PAULO. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). **Código de boas práticas científicas**. São Paulo: FAPESP, 2014. Disponível em:

https://fapesp.br/boaspraticas/2014/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas.pdf.

Acesso em: 24 fev. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SIMS, Danica; CILLIERS, Francois. Assessing Data Adequacy in Qualitative Research Studies. **Academic Medicine**, [S. l.], v. 100, n. 6, p. 758, 2025. Disponível em:

<academic.oup.com/academicmedicine/article/100/6/758/8361583>. Acesso em: 17 maio. 2026.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

SUSMICKAT, Ivonete. Narrativas de professores/as iniciantes: experiências, sentidos e enfrentamentos da docência. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. 1-13, 2025.

Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/18962>. Acesso em: 14 maio. 2026.

SUVIVUO, Sampsa; TUUNAINEN, Virpi. Challenges and Solutions in Qualitative Big Data Research: A Methodological Literature Review. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 55, p. 37-76, 2024. Disponível em:

<aisel.aisnet.org/cais/vol55/iss1/6/>. Acesso em: 17 maio. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em:

www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 maio. 2026.

ULTRAMARI, Clovis. **Como não fazer uma tese**. 2. ed. Curitiba: PUCPRESS, 2021.

UNESCO. AI and education: guidance for policy-makers. Paris: UNESCO, 2021. 50 p.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>. Acesso em: 16 maio 2026.

VIEIRA, Leide Jane Cruz; SILVA, Ilaydiany Cristina Oliveira da. A produção científica sobre os estudos bibliométricos no Brasil: uma análise a partir da Brapci. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-31, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/emquestao/a/q8FfyPLmVmXX575H5VjFPwR/?format=html&lang=p>. Acesso em: 16 fev. 2026.

WACQUANT, Loïc. For a political epistemology of fieldwork. In: WACQUANT, Loïc. **The poverty of the ethnography of poverty**. Nova York: Oxford University Press, 2025.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Ramon Alves dos Santos. Doutorando pela Rede Nordeste em Ensino (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen/UESB) e atuou como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES), com período sanduíche no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe) em Angola.

Contribuição de autoria: Autor.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0276668901800344>.

Ian Lima Santana. Mestre em Educação pela UESB. Graduado em Licenciatura Plena em Física pela UESB. Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro Universitário UniBTA - Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada. É Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Especialista em Ensino de Ciências pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Contribuição de autoria: autor.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6242705621816622>.

Oliveira Adão Miguel. Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Brasil. É Mestre em Ensino da História da África (2020) e Licenciado em Ensino da História pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla). Professor Assistente do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla), com experiência nas áreas de História, Antropologia Cultural, Metodologia da Pesquisa Científica, Métodos de Recolha e Pesquisa Histórica e Teoria da História. Seus estudos abordam temas ligados à memória, identidade, cultura e processos históricos angolanos e africanos.

Contribuição de autoria: autor.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8002756294430125>.

Benedito Gonçalves Eugênio. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Titular da UESB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn).

Contribuição de autoria: autor.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274035318009124>.

Como citar este artigo

SANTOS, Ramon Alves dos; SANTANA, Ian Lima; MIGUEL, Oliveira Adão; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Metodologia das pesquisas em ensino: da delimitação do problema à análise dos dados. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026.

DOI: 10.22481/redupa.v5i5.19494