

O USO DE SOFTWARE DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS, QDA'S EM UMA INVESTIGAÇÃO EM REDE

THE USE OF QUALITATIVE DATA ANALYSIS SOFTWARE, QDA'S IN A NETWORK RESEARCH

Fabiane Maia Garcia ¹

Carlos Estêvão ²

Resumo: Evidencia as potencialidades das novas tecnologias na pesquisa em educação, sendo um recorte dos principais processos metodológicos de um estudo sobre a democracia e a autonomia em uma escola Amazônica, desenvolvido com recurso sistemático a portais e a periódicos disponíveis *online*. Além dessas fontes, houve possibilidade de utilizar dois *softwares* auxiliares da técnica de análise de conteúdo, com destaque para o processo de validação das categorias, com um painel de dez pesquisadores brasileiros de distintas regiões do país e, também aqui, recorrendo à mediação do trabalho com ferramentas informáticas e redes sociais. Desse modo, o estudo compartilha experiências de uma investigação em que os aspectos metodológicos são processo e parte dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Tecnologias; Pesquisa Qualitativa; Análise de Conteúdo; Investigação em Rede; *Software* de Análise de Dados qualitativos – QDA.

Abstract: Corresponds to a cutout of the main methodological processes of a study on democracy and autonomy in an Amazonian school, developed with systematic use of portals and online journals available. In addition to these sources, there was a possibility to use two auxiliary software in the content analysis technique. In this way, the study shares experiences of an investigation in which the methodological aspects are process and part of the obtained results.

Keywords: Technology; Qualitative Research; Content Analysis; Network Research; Software for Qualitative Data Analysis - QDA.

1 Introdução

O presente artigo visa apresentar parte dos processos metodológicos adotados em um estudo de caso sobre as políticas e práticas democráticas, participativas e autônomas de uma escola da Região Amazônica. A pesquisa é resultado de uma parceria internacional entre a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e a Universidade do Minho - UMINHO, realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil. Em relação à temática proposta, o campo metodológico estruturador do estudo contou com o uso efetivo de

¹Doutora em educação pela Universidade do Minho – PT. Professora Adjunto II da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Itacoatiara, Amazonas, Brasil. E-mail: fgarcia@ufam.edu.br

²Doutor em educação pela Universidade do Minho – PT. Professor Catedrático da Univerisdade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: cestevao@ie.uminho.pt

tecnologias, principalmente no acesso e nas consultas periódicas de fontes *online* e em uma, experiência singular de análise de conteúdo mediada por dois *softwares* de apoio à análise de dados qualitativos (quantitative data analysis – QDA).

A maioria dos estudos tem integrado as tecnologias digitais em seus múltiplos aspectos, estando mais evidentes na forma como os conteúdos são produzidos, tal como no nosso caso. Como dito, as ferramentas tecnológicas permitiram a busca e o acesso a inúmeros periódicos, portais e revistas *online*, os quais – de variadas maneiras – contribuíram para a modelização teórica e para interpretação dos dados recolhidos. Desse modo, o uso das novas tecnologias contribuiu para uma leitura que permitiu identificar questões conceituais pertinentes, diferentes temáticas, assim como integrar e comparar o que atualmente se produz com as obras mais clássicas (que também estão amplamente divulgadas nas bibliotecas *on-line*).

O maior ponto de atenção deste artigo, se desenvolveu a partir da análise de conteúdo mediada por dois *softwares* (nomeadamente, o *webQDA* e o *Nvivo10*). Na interpretação dos dados recolhidos, a teoria constituída nos capítulos iniciais com aporte teórico foi integrada, complementada e ampliada pela análise de conteúdo, para a qual se revelou indispensável o uso dos dois QDA's. Desse modo, as novas tecnologias, embora não fossem a preocupação central, se fizeram presentes e, de algum modo, integraram e tornam viáveis as opções políticas e metodológicas adotadas.

Como evidenciado, o uso das novas tecnologias nas pesquisas em ciências sociais e humanas é tido como inerente à maioria dos estudos principalmente, no que diz respeito à diversidade e à qualidade de muitas fontes disponíveis. Logo, é a experiência da análise de conteúdo desenvolvida com QDA's que será, aqui, privilegiada, com a descrição dos aspetos e das etapas metodológicas desenvolvidas, revelando singularidades de uma experiência de investigação.

No contexto descrito importa considerar que o uso dos QDA's é parte integrante de contextos indissociáveis, que separados didaticamente, podem ser percebidos em duas perspectivas. Na primeira, o estado da arte proporcionou a criação de três contextos de análise. Na segunda, o desenvolvimento metodológico se configurou como parte integrante dos resultados da própria pesquisa, pois em muito explica, justifica, entrelaça e compõe as interpretações e resultados do estudo.

Na primeira perspectiva, para se pensar a democracia, a escola e a autonomia, foi organizado um aporte constituído por diversas teorias que emergiram com as primeiras leituras, sendo posteriormente agrupadas em três grandes grupos. Essa modelização

teórica - assente em três categorias de análise - está patente (e foi estruturante) em todo o estudo. Desse modo, na análise dos conceitos e das práticas, a discussão da democracia e da autonomia propostas, se apresentou em três contextos distintos. O primeiro, contexto de *conformidade*, representa o conjunto de teorias e de práticas tradicionalmente descritas como hegemônicas, para as quais a crise política e econômica afeta a vários campos seria resultado de promessas do capitalismo ou do excesso de exigências democráticas. O segundo, contexto da *contestação*, reúne os dissonantes das práticas excludentes do capitalismo, mas com lutas nas estruturas participativas existentes ou conquistadas que buscam, no ideário democrático, uma forma socialmente aceite de ampliar espaços e campos de atuação popular. Por fim, o terceiro, contexto de *conflagração*, compreende as relações em que o conflito e o indivíduo (organizado ou não) se constituem como característica de uma sociedade que se quer democrática. Desse modo, no âmbito da *conflagração*, existe uma incongruência ao tentarmos lutar contra o modelo hegemônico, quando inseridos ou cooptados em suas estruturas participativas, visto que são previstas ou construídas como aparatos de legitimação ou de acomodação do conflito.

Na segunda perspectiva, a organização dos três *corpus* teóricos, se reconfiguram mediante a dois planos, o da *realidade* e o da *idealidade*. A composição de dois novos planos de análise, que se vinculam aos três contextos resultantes do estado da arte, brotam de um processo de categorização denominado no trabalho de *categorização composta* ou *mista*, pois não foram pré-determinadas pelo estado da arte e tão pouco emergentes das fontes de dados. Nesse processo de categorização houve esforço para seu aperfeiçoamento com encaixes, junção de termos, questões, conceitos e os dados que, paulatinamente, foram indicando a consolidação das categorias escolhidas, numa íntima relação com o quadro teórico e com os dados construídos. O processo de categorização e interpretação dos dados tornou evidente que a Escola, onde se desenvolveu o estudo, possui um plano da *realidade* vivida que se acomodava coerentemente na construção metodológica estabelecida. Porém havia excertos que mesmo significativos e parte das principais categorias construídas não se adequavam ao plano disposto, dando origem ao plano da *idealidade*. Desse modo, o plano da *realidade* é reflexo dos dados em que a escola manifesta as principais características de sua prática cotidiana, enquanto o plano da *idealidade* corresponde a um desejado motivador de práticas educativas rumo a uma escola diferente da que se apresenta. Como parte desse processo de organização dos dados, as categorias resultantes se fizeram presentes na organização dos três contextos (*conformidade*, *contestação* e *conflagração*) e dois planos de análises (plano da *realidade*

e plano da *idealidade*) sendo representadas nesse estudo de caso pela *democracia, autonomia, consenso e conflito*.

A configuração assumida tornou imprescindível a presença geminada dos aspetos metodológicos e a interpretação dos resultados, visto que ambos foram sendo organizados numa simbiose que dificultaria o entendimento se dispostos separadamente, sendo essa uma outra contribuição da pesquisa, que seguramente foi potencializada pelo uso dos dois QDA's.

2 Uma pesquisa qualitativa mediada pelas novas tecnologias

O estudo foi de natureza qualitativa, desenhado como estudo de caso, se privilegiando a análise da informação recolhida através da técnica de análise de conteúdo, mediada por dois *softwares* de apoio informático, nomeadamente o *WebQDA* e o *Nvivo*. Assim, em sua complexidade e finalidade, a pesquisa, mesmo com o uso efetivo das novas tecnologias, não se apresentou com a pretensão de quantificar, de generalizar e/ou de homogeneizar as práticas observadas. Segundo Chiazotti (1995, p.79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A questão do rigor, da fidelidade e da credibilidade também são marcas dos estudos qualitativos, ainda que não configurem ou igualem o estipulado para os estudos de natureza quantitativa (típicos das ciências exatas). Assim, de acordo com Minayo (2002, p. 12-13),

Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.

No estudo de caso que serve de pretexto a este artigo optou-se pela técnica de análise de conteúdo e do uso das tecnologias. Historicamente, a análise de conteúdo (doravante, AC) esteve vinculada às pesquisas que versavam a objetividade e/ou o mensuramento do discurso (cf. Quadro 1). Porém, sucessivamente, foi assumindo

vertentes ligadas às pesquisas qualitativas, sem ignorar o perigo da compreensão espontânea, mas – essencialmente - propiciando leituras mais atentas e interpretações mais alargadas.

Período	Aspetos metodológicos	Características
Idade Média	Ausência da preocupação com rigor e cientificidade.	Interpretação de textos sagrados ou políticos.
1640	Uso de categorias temáticas vinculadas à religião com destaque para os valores e para as manifestações favoráveis e desfavoráveis.	Pesquisa desenvolvida na Suécia com o estudo de 90 hinos religiosos e seus efeitos sobre os luteranos. Esse trabalho é considerado uma das primeiras análises de conteúdo propriamente dita.
1900-1940	Evocação do rigor científico com fascínio pela contagem e medida. A introspeção é rejeitada, pois o <i>behaviorismo</i> dá força à psicologia comportamental objetiva. Nesse campo destaca-se os trabalhos de H. Lasswell.	Estudo centrado em textos jornalísticos com interesse pelos aspetos quantitativos, como tamanho dos títulos, localização nas páginas, etc.
1940-1950	Análise pragmática voltada para o campo político. Nessa fase surge a célebre definição de Berelson(1948). Para este autor, a AC deve ser uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações.	Contexto vinculado ao período de guerra com o uso de material jornalístico para identificar a propaganda nazista nos EUA.
1950-1960	Desbloqueio da AC com a menor rigidez para a exigência objetiva e com a combinação da compreensão clínica com a contribuição estatística. A AC apresenta como objetivo a <i>inferência</i> que se realiza com base em indicadores de frequência e de indicadores combinados.	Inicialmente percebem a ausência de qualidades mágicas da AC. Em seguida vários campos da ciência passam a utilizar a AC em perspectivas combinadas, menos afeitas a obsessão quantitativa e descritiva
1960-1980	Destaque para a questão da <i>inferência</i> , devido às características do conteúdo e das causas e efeitos da mensagem. A necessidade de <i>normas</i> exteriores ao núcleo teórico torna-se centro de interesse.	Introdução do uso do computador no apoio a AC; Uso da AC em estudos não-verbais e a inviabilidade de precisão nos trabalhos linguísticos.
1980-2000	As amarras metodológicas são questionadas com forte tendência a experimentação de técnicas e procedimentos. Valorização da expressão pessoal e social das manifestações culturais e locais. As codificações abertas e emergentes merecem destaque na análise de conteúdo que é conjugada com outros processos.	A partir da década de 80, com o processo de democratização que se desenvolve pelo mundo ocidental, cresce o interesse por estudos qualitativos, em que a expressão livre do pensamento é fundamental.
Tendências atuais	Uso de <i>software</i> de apoio à análise de dados com ênfase na objetividade, demonstração gráfica e no processo de validação e fiabilidade dos dados.	Aparente fortalecimento da análise de conteúdo, seu uso é empregue em várias áreas como expressão de cientificidade e objetividade.

Quadro 1: Histórico da análise de conteúdo

Fonte: Garcia (2015)

A tabela 1 baseada na revisão de literatura especializada que, de forma global e/ou mais aprofundada, descreve os aspectos históricos da AC até à atualidade, cujos estudos mais ilustrativos são de Bardin (1997) e de Richardson (1985). Após a década de oitenta, a organização textual obedece à livre expressão da leitura de alguns artigos e de livros produzidos entre 1980 e 2014, com destaque para Minayo (2002), Guerra (2002), Strauss e Corbin (2008), Flick (2007) e Coutinho (2006). Além de servirem de base para a elaboração do quadro anterior, em todos se nota uma convergência, visto considerarem a AC como um conjunto de técnicas de análise de comunicações.

No processo de inclusão de dados no *WebQDA*, foi possível, nas primeiras leituras flutuantes das entrevistas e documentos, identificar a presença dos três contextos teóricos desenvolvidos ao longo do estado da arte. Desse modo, foi natural a adoção dos mesmos como elementos que pudessem organizar, dar sentido e estabelecer as ligações necessárias com o que já se tinha desenvolvido. Assim, cada contexto teórico, nomeadamente a *conformidade*, *contestação* e *conflagração* se converteu em *unidades de contexto* de referência para o estudo de caso e a análise de conteúdo. Para Bardin (1997), quando existe ambiguidade em relação ao sentido dos elementos codificados, é essencial que se definam *unidades de contexto*, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.

No caso do uso das tecnologias no processo de categorização, análise e interpretação dos dados, esta prática faz parte de um contexto advindo do final do século XX, no qual já se imaginava que o uso de recursos informáticos possibilitaria maior celeridade, exatidão e confiabilidade à categorização dos dados. De fato, o trabalho analítico despendido em tal tarefa, exigia longos períodos e criteriosos processos de recorte, de separação, de colagem em superfícies para visualização, de separação por cores e tamanhos e de depósito em caixas separadoras ou, então, a conjugação desses mecanismos. Conforme Flick (2005), em geral, a introdução dos computadores despoletou sentimentos mistos: alguns investigadores tinham expectativas elevadas, enquanto outros sentiam alguma preocupação e receio de que sua utilização pudesse mudar, ou mesmo distorcer, a investigação qualitativa. Em ambos os casos, o autor salienta que há uma diferença crucial entre os programas que podem ser usados na AC e o tipo de programas orientados para a análise estatística (como o SPSS). Ou seja, convém referir que os *softwares* de apoio à análise de conteúdo, formalmente denominados de programas *Quantitative Data Analysis* (doravante, QDA), não fazem a análise qualitativa

por si próprios ou de forma automática. A título ilustrativo, Flick (2005) indica que esses programas se assemelham a um processador de texto que, não escrevendo o texto, facilita com suas funcionalidades a sua redação.

Assim, apesar do computador ser imprescindível em variadas situações de análise de conteúdo, o maior avanço se deu na contagem da frequência, na distribuição por categorias e na representação gráfica e visual dos resultados. Dessa forma, os editores de texto facilitaram muitos procedimentos quantitativos desenvolvidos a partir da frequência de palavras, sem necessidade de *software* específico ou de um QDA, podendo esta tarefa ser realizada, na maioria dos programas disponíveis, por estudantes e por pesquisadores. Para Bardin (1997), o uso do computador permitiu apurar a contagem por frequência, levantando indagações sobre a ponderação e/ou a distribuição das unidades de registro, assim como acerca da dicotomia metodológica quantitativo/qualitativo. Na realidade, a vertente quantitativa da AC está plenamente amparada nos mecanismos informáticos disponíveis, mas, ao longo dos anos, o desenvolvimento de pesquisas com esse suporte deixou evidente que o grande potencial continua ligado ao processo de formulação das categorias e ao modo como é realizada a organização e a interpretação dos dados.

O uso da técnica de AC pretendeu organizar e por em evidência o que foi visto e dito no processo de recolha de dados, enquanto os dois *softwares* (tipo QDA) permitiram a organização dos dados, de forma prática e célere, principalmente no processo de (re) ordenação e (re) construção da matriz de categorização. Nesse contexto, pelo interesse em valorizar a produção portuguesa e pelo acesso (e assistência) informático, escolhemos o *software WebQDA* em complementaridade com o *Nvivo10* (que permitia analisar fontes em diferentes formatos, como documentos em extensão PDF).

O *WebQDA* é um *software* para utilização *online*, desenvolvido em Portugal numa parceria entre a empresa Esfera Crítica e o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. O programa segue o desenho estrutural e teórico de outros programas disponíveis no mercado, mas se diferencia por proporcionar um trabalho colaborativo *online* e em tempo real, disponibilizando um serviço de apoio à investigação em Língua Portuguesa. Na prática, seu maior potencial está na possibilidade de diferentes pesquisadores, em territórios geográficos distintos, poderem interagir no processo de análise de dados de determinado projeto. Porém, esse potencial de acesso remoto pode se configurar em um aspeto limitador porque, apesar da assistência rápida, alguns erros ou necessidades de correção não podem ser feitos sem apoio técnico especializado.

A sistemática de funcionamento e a facilidade de acesso e de apoio técnico foram fundamentais para o desenvolvimento do processo de categorização, desenvolvido em sua totalidade na plataforma do *WebQDA*. Por outro lado, em casos em que não se tenha disponível a *Internet* há limitações em sua maior potencialidade, ou seja, de seu ambiente colaborativo. Da mesma forma, a impossibilidade do uso de ficheiros em formatos distintos aos que o *software* era capaz de importar, justificou, naquele momento, a adoção do *NVivo* para as etapas finais da investigação.

Inicialmente, não se escolheu o *NVivo* por questões relacionadas com sua origem e característica comercial, propriedade da empresa QSR International Pty Ltd (2014), uma das maiores produtoras mundiais privada de *software* de pesquisa qualitativa. Seus produtos e serviços são utilizados por acadêmicos, governos e organizações comerciais em mais de cento e cinquenta países e, segundo dados da empresa, mais de 1,5 milhões de pessoas em todo o mundo possuem acesso ao *NVivo* para organizar e analisar dados não estruturados. A empresa QSR foi formalmente criada em 1995, mas tem suas origens em 1981, com o desenvolvimento de um primeiro produto de software denominado NUD * IST.

Ainda assim, além de permitir o trabalho em diferentes formatos, o *Nvivo*, em suas versões mais atuais, possibilita incorporar várias mídias e redes sociais. Seu uso é, certamente, consolidado mundialmente em pesquisas qualitativas e o fato de ter participado de várias formações, além da ambientação já adquiridas no *WebQDA*, facilitou sobremaneira o seu uso. Tecnicamente, o *NVivo* é de simples manuseio com um manual em Língua Portuguesa e muitos tutoriais em Língua Inglesa, além dos inúmeros vídeos públicos em Língua Espanhola. Assim, em acordo com seu manual (2014), o *NVivo* não favorece uma metodologia em particular, tendo sido desenvolvido para facilitar técnicas qualitativas comuns para organizar, analisar e compartilhar dados, independentemente do método usado.

No processo de finalização da análise e da categorização ficou evidente a impossibilidade de conversão de arquivos para formatos compatíveis com o *WebQDA* e, nesse sentido, a utilização do *NVivo* permitiu colmatar essa lacuna. Em primeira instância, o uso dos dois *softwares*, poderia representar uma perda de tempo ou um atraso na pesquisa; todavia, foi um momento de aperfeiçoamento da categorização dos excertos das entrevistas. Desse modo, é possível afirmar que as duas ferramentas contribuíram para o processo de categorização, pois enquanto o *WebQDA* possibilitou realizar um determinado tipo de tarefa, o *NVivo* completou e aperfeiçoou a análise inicial.

No processo de organização das categorias e de sistematização das frequências dos excertos, as fontes receberam um código, de modo a facilitar sua disposição visual no texto e a facilitar seu manuseio no interior dos dois QDA's. Assim, as entrevistas com membros do CEE foram identificadas por ECE (entrevistas com conselheiros de educação), as entrevistas com os membros da gestão escolar identificadas com a sigla EGE (entrevistas com equipe de gestão), as entrevistas com os representantes dos estudantes identificadas por ERE (entrevista com representantes dos estudantes) e as entrevistas com os docentes representadas com a sigla EDE (entrevistas com docentes da escola). Os documentos foram denominados de DOC e os diários da pesquisa codificados como RDP (registro do diário de pesquisa). Desse modo, no processo de interpretação dos dados, a identificação dos excertos foi indicada por essa sigla, sua referência como fonte no interior do QDA e o indicador da categoria em que foi enquadrada na ordem de apresentação do relatório que o QDA disponibiliza. Assim, se hipoteticamente a interpretação usou como referência a entrevista oito, de um estudante, como terceira referência em seu excerto, na categoria *autonomia*, se apresentou textualmente como (ERE 08, ref. 03).

Em relação a alguns quadros que podem ser tomados como típicos para a análise de conteúdo, os dois QDA's utilizados colaboram, mas não apresentam funcionalidade possível para efetivar no contexto de suas representações gráficas necessárias e típicas da análise de conteúdo. Assim, como no caso da tabela 1, a organização demonstrativa das frequências e localização dos excertos no interior de cada fonte, ainda deve ser feita de maneira mecânica pelo próprio pesquisador, sendo esse um dos avanços que esperamos que os QDA's possam a curto prazo incorporar, pois em sua maioria os QDA's disponíveis emitem relatórios em lista ordenada de ocorrência com possibilidade de gerar gráficos em padrões tradicionais como os presentes na maioria dos programas de tabelas e cálculos.

Tabela 1: Frequências das categorias – Conformidade no plano da realidade

Contextos	Categorias	Indicadores	Fr	Unidade de contexto
Conformidade	Democracia	Representativa	62	EGE ^{f20} (1 ^{f1} , 2 ^{f5} , 3 ^{f5} , 4 ^{f7} , 5 ^{f2}); EDE ^{f15} (13 ^{f3} , 14 ^{f6} , 15 ^{f2} , 17 ^{f3} , 18 ^{f1}); ERE ^{f13} (06 ^{f3} , 07 ^{f2} , 09 ^{f2} , 10 ^{f2} , 11 ^{f4}); DOC ^{f7} (01 ^{f3} , 02 ^{f1} , 06 ^{f1} , 08 ^{f2}); ECE ^{f5} (19 ^{f3} , 20 ^{f2}); RDP ^{f2} (1 ^{f1} , 3 ^{f1})
	Autonomia	Reduzida	57	EGE ^{f25} (1 ^{f5} , 2 ^{f7} , 3 ^{f5} , 4 ^{f7} , 5 ^{f1}); EDE ^{f17} (12 ^{f1} , 14 ^{f12} , 16 ^{f3} , 17 ^{f1}); DOC ^{f6} (01 ^{f3} , 02 ^{f2} , 03 ^{f1}); ERE ^{f4} (06 ^{f1} , 10 ^{f3}); RDP ^{f3} (2 ^{f2} , 3 ^{f1}); ECE ^{f2} (20 ^{f2});
	Conflito	Conformista	65	EDE ^{f28} (12 ^{f3} , 13 ^{f5} , 14 ^{f2} , 15 ^{f5} , 16 ^{f8} , 17 ^{f3} , 18 ^{f2}); EGE ^{f15} (1 ^{f7} , 2 ^{f2} , 4 ^{f4} , 5 ^{f2}); ECE ^{f8} (19 ^{f6} , 20 ^{f2}); DOC ^{f6} (01 ^{f1} , 02 ^{f3} , 03 ^{f1} , 5 ^{f1}); RDP ^{f3} (2 ^{f1} , 3 ^{f2}); ERE ^{f5} (07 ^{f4} , 09 ^{f1})
	Consenso	Imposto	61	EDE ^{f26} (13 ^{f8} , 14 ^{f12} , 15 ^{f1} , 16 ^{f2} , 17 ^{f3}); EGE ^{f14} (1 ^{f3} , 2 ^{f3} , 3 ^{f3} , 4 ^{f4} , 5 ^{f1}); ECE ^{f13} (19 ^{f8} , 20 ^{f5}); RDP ^{f4} (2 ^{f3} , 4 ^{f1}); DOC ^{f4} (03 ^{f3} , 4 ^{f1})

Fonte: Garcia (2015)

3 Três contextos, dois planos e quatro categorias

A categorização é a mais antiga e mais usada técnica de análise de conteúdo. Tradicionalmente, esse processo está amparado em um referencial teórico previamente estabelecido ou em formas mais abertas, em que as categorias emergem a partir dos dados obtidos. Para Maroy (2011), sua gênese reside na importância do estabelecimento de relações entre as várias categorias, de modo a representarem uma descrição simples, analítica ou esquema teórico.

Neste estudo houve a configuração de quatro categorias como parte de um processo que apoia a visualização da Escola nos dois planos estabelecidos (*realidade* e *idealidade*), os quais se apresentam nos três contextos teóricos previamente desenvolvidos (*conformidade*, *contestação* e *conflagração*). Assim, a identificação de contextos e de planos, aliados a quatro categorias, obedece ao que Bardin (1997) diz ser uma técnica que consiste em classificar os diferentes elementos em diversas gavetas, de acordo com critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido e, por isso, introduzir alguma ordem na confusão inicial. Porém, para a autora, parece evidente que tudo depende, no momento da escolha, dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou do que se espera encontrar.

Nesse estudo, as quatro categorias modelizadas decorrem de um processo específico da pesquisa, isto é, são teoricamente estabelecidas e, embora não resultando de momentos estanques ou separados, são parte efetiva do referencial teórico e dos dados

obtidos, pelo que não podem ser consideradas exclusivas e emergentes ou, ainda, estabelecidas previamente por um conjunto de referenciais. Assim, como na maioria das pesquisas que usam a AC, as categorias foram construídas a partir da organização das fontes, da leitura flutuante com codificação aberta pelo modelo temático³ e, ao longo de sessenta dias com o processo de orientação e de reorganização, as categorias passam a representar a unicidade de dois momentos inicialmente duais. Como no estudo não se utilizaram padrões de análise existentes, seu percurso pode ser compreendido dentro do que Richardson (1985, p. 195) classifica como “ausência de esquemas padronizados de classificação”, sendo o pesquisador interpelado a estabelecer categorias adequadas, quer em relação à teoria, quer em relação aos fatos.

Seguindo essa linha, o primeiro passo consistiu em estabelecer as categorias, por referência ao enquadramento teórico, e, em seguida, se efetuou a sua revisão à luz da informação recolhida. Circularmente, volta-se à teoria para análise de sua adequação e, novamente, aos dados. Da organização, da leitura, da análise e da organização dos trabalhos resultaram, pelo menos, seis quadros de análise. Inicialmente, na leitura das fontes, as marcações identificavam os contextos da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* perpassados nos discursos. Durante as três primeiras análises, surgem inquietações em como registrar os desejos dos entrevistados em relação à escola e à sociedade, visto que os mesmos não eram visíveis ou relatados como concretos nas ações cotidianas da escola (cf. Tabela02). Nas fontes, era possível visualizar a expectativa pela capacidade de transformação, para muitos um aspeto de motivação e de permanência na escola. A necessidade do registro dessa idealização (de uma escola que não se ajustava aos contextos) foi a grande questão levantada durante todo o trabalho de organização, de sistematização e de marcação das categorias, pois como adverte Strauss e Corbin (2008, p. 124) “(...) quando analisarmos dados, existem dois níveis de explicação: elas são (a) as palavras reais usadas por nossos informantes e (b) nossa conceitualização dessas palavras”. A tabela 2 representa as primeiras tentativas de categorização temática e de sua pertença aos contextos evidenciados.

³ Segundo Richardson (1985), a análise temática é uma operação que consiste em reescrever um fragmento do discurso para extrair seu significado. Sem embargo, nada permite afirmar que este é o sentido do texto, apenas a experiência do pesquisador.

Tabela 02: Categorias emergentes

Contextos	Categorias	Frequência
Conformidade	A distinção	53
	Controle e dominação	34
	Fortalecimento da conformidade	24
	Ameaças e punições	22
	Participação burocrática	8
Contestação	Participação	60
	Mudanças	41
	Autonomia burocrática desconcentrada	48
	Regularidades	40
	Autonomia pactuada	38
	Autonomias	38
	Princípio democrático da inclusão	30
	Atuação docente	28
	Escola e comunidade	23
	Resultados da democracia e da autonomia	19
	Gestão pedagógica	18
	Quem é o estudante	16
	Projeto Pedagógico	16
	Escola democrática	10
Conflagração	Autonomia possíveis	15
	Resistências	27

Fonte: Garcia (2015)

A tabela também evidencia que os dados (das entrevistas e das notas do terreno ou diários de pesquisa), indicavam a ideia de possibilidades a qual - pelo processo de orientação e de revisão do quadro teórico - permitiu a identificação do *plano da idealidade*. O plano, embora não totalmente explícito no texto, se encontrava presente desde as primeiras leituras e contemplava a ideia de que existe um plano presente, ainda que esteja no campo da *idealidade*, que dá conta das nossas aspirações, desejos e esperanças relativamente à *realidade* concreta e cotidiana.

Nessa fase de organização dos dados e de sistematização das categorias e respetivos indicadores, o uso do *WebQDA* foi fundamental, permitindo um manuseio mais organizado das informações, com possibilidades rápidas de reordenação e de composição de um campo de frequência para os indicadores alocados a cada categoria. Durante o processo de reordenação e de construção das categorias, houve esforço para seu aperfeiçoamento com encaixes, junção de termos, questões e conceitos que, paulatinamente, foram indicando a consolidação das categorias escolhidas, numa íntima

relação com o quadro teórico e com os dados levantados. Para Zanten (2004, p. 31), nos trabalhos de investigação qualitativa, a principal tarefa do pesquisador consiste em entender, globalmente, as categorias que os atores mobilizam para compreender a realidade e atuar sobre ela. De igual forma, para a autora, o trabalho de análise do material consiste em isolar o conhecimento indígena e analisá-lo em sua lógica interna.

Dito isso, as categorias consolidadas não podem ser vinculadas exclusivamente aos referenciais ou aos dados, sendo fruto dos dois momentos e/ou se apresentam como um terceiro momento do estudo, visto também possuírem certa identidade. Assim, essa lógica de construção das categorias representa uma mistura entre o pré-existente e o emergente, isto é, uma construção de categoria *composta* ou *mista*, sendo esse formato de categorização criado *com* e *para* o estudo realizado. Quanto à nomeação das categorias, Strauss e Corbin (2008) indicam que pode ser dada pelo analista, em virtude das imagens e/ou dos significados evocados quando examinados comparativamente e dentro do contexto ou, também, escolhendo palavras-chave ditas pelos informantes.

Em função desse procedimento (que se efetivou em pelo menos seis organizações e reordenações) surgiram quatro categorias, adotadas e suscitadas para o estudo da escola, da democracia e da autonomia. Duas das categorias possuem ligações diretas com a temática, embora todas surgissem no processo contínuo de visão e de revisão dos dados e dos referenciais adotados. Assim, além das razões vinculativas à lógica do próprio estudo, a escolha da *democracia*, da *autonomia*, do *consenso* e do *conflito* obedece aos critérios de homogeneidade, de exaustividade, de exclusividade, de objetividade, de adequação ou de pertinência preconizados por Bardin (1997).

A categoria *democracia* revela versatilidade, produtividade e amplitude, compreendendo as principais mudanças vivenciadas pela sociedade e pela escola, com destaque para a participação, a inclusão, a pluralidade e o antagonismo político. Em diferentes contextos, ainda é possível abrigar as questões da competitividade, da seleção e da busca da excelência num cenário em que o capitalismo democrático se estabelece.

A segunda categoria, *autonomia*, ainda que pudesse ser incluída na categoria *democracia*, foi disposta por frequência e por referência dada a sua centralidade e importância para o estudo. Mesmo assim, a *autonomia* é entendida como parte do processo democrático, estando circunscrita à escola que procura alguma independência nas tomadas de decisão. Nela se destacam perspectivas que realçam a autonomia a partir dos seguintes pontos: o desenvolvimento de projetos para atrair recursos; a autonomia que os sujeitos possuem em seus espaços específicos de atuação; a autonomia

condicionada pelo conjunto de normativos e as determinações de órgãos centrais e intermédios; o desejo de ter autonomia na prevalência de interesses próprios e, muitas vezes, antidemocráticos (por exemplo, a punição ou expulsão do aluno do espaço escolar).

A terceira categoria, *consenso*, representa a convergência entre os discursos presentes nas várias fontes de recolha de dados. De um lado, os contextos em que impera o consenso, nomeadamente as formas de controle e dominação. Por outro, a constância de construções consensuais, representando formas cotidianas de se manter ou de se consolidar um poder ou uma ordem no interior da organização escolar. Em traços gerais, a categoria *consenso* agrupa os acordos e as convergências, em uma configuração que obedece a três aspectos. No primeiro sobressaem os consensos impostos por leis e por normativos que os sujeitos são obrigados a cumprir. No segundo se destacam os instrumentos e as formas coercitivas desenvolvidos no interior da escola para intimidação e coação. No terceiro, a ordem se apresenta em uma perspectiva diferenciada, pois o consenso representa o reconhecimento dos avanços democráticos da escola e da necessidade de mudança e de melhorias.

A quarta categoria, denominada *conflito*, reúne os aspetos dissonantes dos discursos e das práticas, isto é, os conflitos se revelam no campo normativo, teórico e da prática cotidiana no interior da escola. Nesta categoria se enquadram os descumprimentos de uma ordem formalmente estabelecida, seja pela impossibilidade de seu cumprimento ou desobediência. Enquanto categoria, pode ser vista por dois ângulos. O primeiro defende os princípios democráticos, buscando maior participação, pluralidade e inclusão; o segundo se manifesta ligado aos princípios de uma sociedade capitalista, em que a escola deve ser competitiva, seletiva e elitizada.

A estruturação de cada categoria (em função dos contextos, dos planos e dos indicadores específicos) é a vertente terminal de uma etapa inicial de emergência e de consolidação, resultado de um processo de categorização denominado nesse estudo de categoria *composta* ou *mista* (cf. Quadro 2). Segundo Bardin (1997), a categoria provém do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca.

		Categorias	Planos	
			Realidade	Idealidade
			Indicadores	Indicadores
Contextos	Conformidade	Democracia	Representativa	Unitária
		Autonomia	Reduzida	Funcional
		Conflito	Conformista	Anormal
		Consenso	Imposto	Moral
	Contestação	Democracia	Participativa	Pluralista
		Autonomia	Negociada	Construída
		Conflito	Normal	Natural
		Consenso	Pactuado	Transformador
	Conflagração	Democracia	Revolucionária	Agonística
		Autonomia	De base	Radical
		Conflito	Natureza antagônica	Emancipatório
		Consenso	Dialógico	Utópico

Quadro 2: Demonstrativo analítico de categorias
Fonte: Garcia (2015)

Efetivamente, cada categoria elencada na tabela acima recebeu um conjunto de desdobramentos que ajustam e compõem o contexto e o plano em que foram dispostas. Sua repetição, em cada um dos três contextos e dos dois planos, propiciou uma ideia de como elas sofrem alterações e se apresentam quantitativa e qualitativamente em relação à escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

De maneira geral, a interpretação dos resultados nos três contextos, dois planos e quatro categorias pode ser assim revista. O plano da *realidade* apresentou dados significativos que indicaram a prevalência da *conformidade* e da *contestação* (cf. Tabela 5), se ressalvando ainda que esta última possui muitas de suas conquistas paulatinamente incorporadas e reordenadas para os objetivos da *conformidade*. Exposta nesse plano, a *conflagração* é uma visualização concreta das possibilidades de mudança, isto é, não representa práticas ou experiências alternativas ao modelo capitalista, mas somente formas que os sujeitos encontram de perceber os seus mecanismos de dominação e de procurar soluções, deixando evidente que a força de sua dominação não impede que se pense alternativas, para além daquilo que se apresenta e que oprime. O plano da *idealidade* se evidenciou tenuemente nos dados obtidos, mas sua força foi tão significativa que *saltava aos olhos*, pois a realidade vivida era distinta da diversidade de desejos e de necessidades que os sujeitos expressaram em suas falas ou nos documentos construídos coletivamente no interior da escola. Do mesmo modo, o plano da *idealidade* apresenta em seus resultados uma espécie de equilíbrio, se considerarmos os percentuais dos excertos apresentados em cada contexto (cf. Tabela 3).

Tabela 3:2 Comparativo entre os planos de análise

	Excertos	%	Contextos	Excertos	%
Plano da realidade	644	89%	Conformidade	245	38%
			Contestação	305	47%
			Conflagração	94	15%
Plano da Idealidade	81	11%	Conformidade	30	37%
			Contestação	26	32%
			Conflagração	25	31%
Totais	725	100%			

Fonte: Garcia (2015)

De modo geral foi possível perceber que a organização escolar concentra “sobre si” múltiplos olhares e práticas relativamente às questões representadas pelas categorias, pois (na realidade) não são isoláveis, mesmo que as marcações indiquem maior ou menor regularidade nas categorias, contextos e planos. De fato, é possível perceber um processo interativo que, dependendo das condições objetivas e dos referenciais adotados, se aproxima, negocia e incorpora características típicas de um ou de outro, em espaços e em tempos diferentes, alternados e mesmo concomitantes. Assim, é possível afirmar que a dinâmica existente no interior da organização escolar obedece à lógica descrita por Friedberg (1993), como sendo o resultado de um processo concreto de interação. Para o autor, nessas circunstâncias há a presença de mecanismos de troca e de influência recíprocos, dado que uma organização define os problemas, respondendo-lhes, sendo por eles influenciada (porque lhes dá resposta). Nesse sentido, ao tecer relações privilegiadas com interlocutores externos, a organização estrutura o seu meio ambiente, abrindo-se-lhe (ao mesmo tempo e seletivamente).

Do mesmo modo a *conflagração*, em sua última interpretação suscita a urgência de uma transformação que deve ter em conta que o capitalismo não vai desaparecer, simplesmente por sermos pacientes. Para Mouffe (2013) precisamos nos envolver numa estratégia de engajamento agonístico que marque nossas convicções em uma verdadeira “guerra de posição”. Ao declaramos nossas posições é possível que os sujeitos em seu cotidiano também percebam mecanismos de mudança e de transformação vincuativas ao contexto de *conflagração*, sendo que, para esta pesquisadora, é possível que a escola perceba que a palavra que ora oprime, é parte do seu verbo que liberta.

4 O processo de validação das categorias

No estudo, a questão da validação foi abordada e refletida através de dois ângulos. No primeiro, considerando que os contextos teóricos da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* e os planos da *idealidade* e da *realidade* foram sendo desenvolvidos e, por isso, validados (pragmaticamente) ao longo do processo de desenvolvimento da tese, partindo de uma descrição detalhada que primou pela coerência, pela pertinência e pelo sólido embasamento teórico. Igualmente, essa validação também ocorreu pela discussão com outros investigadores, tendo como suporte a publicação de pequenos trabalhos e a participação em eventos científicos. Daí que, para Esteves (2006), seja qual for a análise construída, esta deve estar sujeita a processos de validação interna, à crítica e à contestação dos resultados obtidos. No segundo ângulo, o processo de validação se ligou especificamente à organização das categorias, pelo que a ideia foi constituir índices de fiabilidade que estabelecessem bases comuns à sua estruturação (de modo a facilitar a visão dos diferentes investigadores que tivessem acesso às entrevistas).

Inicialmente a forma prevista para validação das categorias foi relativamente simples, atentando no sistema de questionários *online* que permitiria isolar os excertos e disponibilizá-los para que fossem, a partir de um pequeno referencial apresentado no início do formulário, sistematicamente enquadrados em uma das categorias. Logo, a utilização das tecnologias e as vantagens inerentes de simplificação das tarefas foram muito atrativas; todavia, ao retirar os excertos do contexto das entrevistas, a verificação das convergências do que havia sido considerado significativo, tornava inviável a sua inteligibilidade como um todo. No fundo, pareciam textos descontextualizados, fruto de uma leitura já seletiva e condicionadora do que seria ou não importante considerar.

Após reflexão crítica, foi pensado o procedimento do painel de validação, o qual se mostrou mais adequado ao estudo, por possibilitar a validação das “categorias totais” e da fiabilidade das categorias pré-estabelecidas. Assim, para validação das categorias foram convidados pelo menos 20 investigadores externos, dos quais 10 responderam positivamente e formaram o painel de validação.

O processo escolhido para validação pode ser descrito em duas etapas. Na primeira foi realizado o convite ao investigador⁴ que, ao participar de forma voluntária,

⁴ Por critério interno da pesquisa, o convidado deveria ter obrigatoriamente estudado em programas de Doutorado da Universidade do Minho e, igualmente, ter desenvolvido análise de conteúdo.

escolhia uma entrevista aleatoriamente (indicando um número entre um e vinte). Nessa etapa, as entrevistas recebidas iam sendo submetidas a um processo comparativo entre as marcações feitas pelos pesquisadores⁵, indicando seus acordos, divergências e desacordos apontados pelo investigador membro do painel. Logo, o grupo de 10 investigadores convidados (painel de validação), deveria apontar convergências no que se considerou, na categorização do estudo, como excertos importantes em cada entrevista. Do mesmo modo, poderiam estabelecer índices de similaridade no enquadramento dos excertos em relação às categorias construídas, tomando por base uma rápida explicitação dos problemas, dos objetivos da pesquisa e das singularidades de cada categoria organizada.

A sistemática de identificação das categorias pelo investigador convidado obedeceu à disposição de pertinência e de pertença. Quanto a pertinência, a identificação de um excerto deveria considerar que uma parte da entrevista pode se tornar um excerto se representar preferencialmente uma ideia ou um processo. Para Maroy (2011), os excertos permitem gerar as primeiras ideias, interpretações ou conceitos e a emergência destes últimos será facilitada pela leitura de diversas obras, cujas conclusões podem esclarecer o sentido do material. Já em relação a pertença, a identificação dos excertos significativos tomou como referência a observância criteriosa do que podia ser considerado *ideia e processo*. Nesses casos, dever-se-ia evitar a marcação de exemplos ou a simples descrição de um fato ou situação e, por isso, esses excertos não deveriam ser considerados, podendo revelar identidades e colocar em causa o anonimato dos sujeitos envolvidos no estudo. Obedecendo aos pressupostos clássicos da análise de conteúdo, as categorias deveriam ser exclusivas e excludentes, isto é, os excertos identificados não poderiam integrar mais do que uma categoria. Conforme Oliveira (2008), esse é um dos critérios que pode ajudar o pesquisador no momento da construção das categorias empíricas, de igual modo considerando que “boas categorias” também devem respeitar os princípios da homogeneidade, da exaustividade, da objetividade e da adequação.

Por fim, a segunda etapa (também designada de “cruzamento”) só se processava quando os índices de fiabilidade eram inferiores a 0,7 ou a 70% (ESTEVEZ, 2006). Nas duas etapas houve o uso constante das redes sociais para conversas em grupo ou ainda envio e recebimento das entrevistas analisadas.

O painel de validação devolveu suas primeiras análises em aproximadamente quinze dias, contando preferencialmente com o uso de uma rede social para envio e

⁵ Para melhor compreensão do processo os autores da pesquisa foram identificados como pesquisadores e os membros do painel com investigador convidado.

recepção dos arquivos, além das discussões (individuais e coletivas) sobre o processo em si. Na validação foram gerados cinco arquivos em formato .txt para o registro das etapas realizadas, nomeadamente arquivo enviado, arquivo recebido, arquivo validado, arquivo de cruzamento e arquivo final.

O processo de validação das categorias e dos excertos das entrevistas semiestruturadas se mostrou eficaz em relação à sua clareza e resultados alcançados (cf. Tabela 4). De modo geral, todos os investigadores convidados entenderam a lógica e o processo utilizado, não existindo quaisquer manifestações de dificuldade. Contudo, uma entrevista apresentou índice de fiabilidade inferior a 50% e, por isso, foi necessário acionar a figura do investigador convidado altamente especializado⁶.

Tabela 4: Representação quantitativa das etapas de validação

Nº	Entrevista	Perfil do convidado	1ª	2ª		3ª	
				FE*	FC*	FE	FC
01	Entrevista 01	Doutoranda	Envio	83%	65%	83%	77%
02	Entrevista 05	Doutora	Envio	67%	74%	67%	100%
03	Entrevista 07	Doutora	Envio	91%	71%	-	-
04	Entrevista 10	Doutoranda	Envio	75%	72%	-	-
05	Entrevista 13	Doutor	Envio	62%	64%	62%	74%
06	Entrevista 15	Doutorandos	Envio	62%	42%**	75% ²	78%
07	Entrevista 17	Doutor	Envio	78%	50%	78%	81%
08	Entrevista 18	Doutora	Envio	57%	70%	57%	85%
09	Entrevista 19	Doutoranda	Envio	87%	82%	-	-
10	Entrevista 20	Doutor	Envio	66%	66%	69%	80%
Obs.:	*FE – Fiabilidade de excerto *FC – Fiabilidade de categoria **Como se obteve índice inferior a 50%, a terceira fase de validação foi feita pelo pesquisador altamente especializado.						

Fonte: Garcia (2015)

No cômputo geral foi possível observar duas situações: por um lado, a natureza das categorias poderia ter sido mais discutida com os investigadores convidados (se essa reflexão antecederesse a primeira marcação, os resultados poderiam ser diferentes); por outro, o caráter quantitativo do processo poderia ter sido pensado em uma outra lógica (uma possibilidade era ter reduzido o grupo de investigadores e o corpus de entrevistas e, a partir da sua escolha aleatória, a mesma entrevista poderia ter sido validada, concomitantemente, por investigadores diferentes, considerando a necessidade de maior conhecimento da totalidade das entrevistas e de economia temporal e processual).

⁶ O termo *altamente especializado* é usado como aspeto distintivo para o investigador com formação e atuação em estudos linguísticos, pois todos os investigadores, pelos critérios estabelecidos, são especializados.

5 Considerações finais

O estudo procurou evidenciar o uso das novas tecnologias nas pesquisas em ciências sociais e humanas, partindo de um recorte efetuado em uma pesquisa sobre a escola, a democracia e a autonomia. Esse estudo faz parte do esforço atual do Brasil em estimular, a partir de processos colaborativos, o desenvolvimento de pesquisas no exterior, de modo a reforçar, a ampliar suas pesquisas e a formar pesquisadores. Neste aspecto, a distância geográfica das fontes físicas brasileiras tende a ser mediada pela gama de revistas, de periódicos, de portais e de redes colaborativas que disponibilizam boa parte das produções científicas das últimas décadas, pois no Brasil também cresce a ideia de conteúdo livre e gratuito em meios virtuais.

Desse modo, se observou que as novas tecnologias estão sendo integradas em diversas pesquisas, com destaque para o uso frequente das fontes *online*, amplamente incorporadas nos processos de organização, de análises e de interpretação de resultados das investigações. Entretanto, numa consulta simples ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no Brasil, não há registro até 2014 de estudos na área de ciências humanas e sociais que indiquem como têm sido integradas as tecnologias ao nível da investigação. Nessa mesma consulta, as referências encontradas são das áreas de sistemas e das ciências da informação, mas tendem a indicar formas ou se limitar à análise de dados sobre o uso das fontes *online*. Por outro lado, são mais frequentes referências em estudos das ciências sociais e humanas, principalmente no campo da educação, os quais vinculam o uso dessas fontes como parte de uma estratégia para criar indicadores quantitativos do processo de produção intelectual dos investigadores. No Brasil, estudos com essa peculiaridade tendem a refletir dois aspectos principais. No primeiro existe uma valorização e indicação de como os investigadores devem ou podem melhorar seus perfis com publicações nas fontes científicas disponíveis *online*, no segundo se revela uma crítica à quantificação e à composição de indicadores de produtividade a partir das fontes *online*.

Tal como a maioria dos trabalhos produzidos e disponíveis *online*, essa não é uma análise que torna central a discussão do uso das tecnologias nas ciências sociais e humanas, nem tão pouco é uma simplificação das vantagens e das desvantagens no uso das tecnologias. Logo, se espera que tenhamos evidenciado aspectos pertinentes à temática e partilhado uma experiência de AC com o uso das novas tecnologias e do trabalho em

rede. Ao longo da pesquisa, uma outra questão se destacou, pois, as dificuldades encontradas em relação ao uso das tecnologias ainda se referem ao acesso de arquivos mais tradicionais como os de teor historiográfico presentes na maioria dos museus (caso do Museu Amazônico de Manaus e do Museu Paraense Emílio Goeldi). Nesse cenário, fica evidente o contraste entre a (certa) facilidade de localização e uso de fontes mais recentes ou das principais obras clássicas das ciências sociais e humanas, e a permanente dificuldade em se ter acesso a ricas fontes documentais que permanecem nos grandes arquivos e distantes da maioria dos pesquisadores.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1997.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- COUTINHO, C. P. Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In: COLÓQUIO DA AFIRSE, 2, 2006. Porto. **Anais...** Porto: Porto, 2006, p. 1-12. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>>. Acesso em: 04 dez. 2016.
- ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. 1. ed. Porto: Porto, 2006, p. 105-126.
- FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica**. 1. ed. Lisboa: Monitor, 2005.
- FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. 1. ed. Madrid: Morata, 2007.
- FRIEDBERG, E. **O poder e a regra**. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- GARCIA, F. M. **Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar**. 2014, 463 f. Tese de doutorado em Educação na Especialidade de Política Educativa. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2015.
- GUERRA, I. O território como espaço de ação coletiva: paradoxos e virtualidades do “jogo estratégico de atores” no planejamento territorial em Portugal. In: SANTOS, B. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 343-372.
- MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, J. P.; HIERNANUS, C.; MAROY, D.; SAINT-GEORGES, P. D. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2011, p. 48-83
- MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOUFFE, C. **A vibrant democracy needs agonistic confrontation**. (B. Đorđević, Entrevistador). 1. ed. Zagreb: Citizenship in South-East Europe, 2013.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 16, n. (4), p. 569-576, out/dez, 2008.

QSR International Pty Ltd. **NVivo 10 for Windows**. EUA, 12 de Agosto de 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social** – Métodos e Técnicas. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 1985.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZANTEN, A. V. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização**. *Perespectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.